

Processos creatius i educació. Estudi de la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la formació inicial de mestres de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna

Maria Carme Folch Dàvila

<http://hdl.handle.net/10803/674842>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

Títol	Processos creatius i educació. Estudi de la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la formació de mestres de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.
Realitzada per	Maria Carme Folch Dàvila
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Ciències de l'Educació
Dirigida per	Dra Montserrat Prat Moratonas i Dra Reina Capdevila Solà

Agraïments

Escriure una tesi és un llarg procés d'aprenentatge amb moltes etapes que, aparentment, has de recórrer en solitari. Però avui sabem que no és possible aprendre sols i aquesta tesi parla sobretot d'això, d'un projecte col·lectiu, d'experiències compartides, de codocència, d'aprenentatge entre iguals...

Acompanyar vol dir *ajuntar-se (a algú) per fer el que ell fa, principalment per anar allà on ell va*. Jo he tingut la sort que moltes persones han volgut venir amb mi en aquest viatge. Algunes des del principi fins al final, d'altres només en alguna part del trajecte, però a totes els vull agrair que m'hagin fet costat.

En primer lloc a les directores, Montserrat Prat i Reina Capdevila, pel seu mestratge i amiatat, per la seva generositat i empatia, pel seu acompanyament constant, pel seguiment minuciós que ha anat donant forma a la tesi, un document escrit a sis mans al qual han aportat el rigor i l'emoció que comparteixen la ciència i les arts.

També al Miquel Àngel Prats, director del treball que va ser el preludi d'aquesta tesi, el treball final del Màster Universitari en Innovació Educativa i TIC. Al Miquel Àngel li agraeixo el seu suport no només en les meves primeres passes en la recerca sinó també en la promoció del Projecte Artístic Interdisciplinari des de la direcció del Grau en Educació Infantil de la FPCEE Blanquerna.

Als companys que han contribuït al desenvolupament de la tesi: l'Annabel Fontanet, col·laboradora i autora d'una tesi doctoral inspiradora del nostre projecte de recerca; la Roser Vendrell, col·laboradora i investigadora principal del Grup d'Estudi i Recerca sobre Infància, en el qual s'inscriu aquesta tesi i l'Ignasi Cifre, col·laborador que ha aportat la seva expertesa en metodologia de la recerca.

Als companys de les deu edicions del Projecte Artístic Interdisciplinari, amb els quals he après i he gaudit tantíssim i, molt especialment, als que han contribuït en la investigació com a participants. A l'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari de la promoció del curs 2019-20, per les seves respostes, reflexives i sinceres, i a les antigues alumnes que varen participar en les entrevistes, a les quals agraeixo l'interès, la disponibilitat i la riquesa de les experiències que han volgut compartir, ha estat un plaer retrobar-les.

Al suport de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna, en especial al doctor Jordi Segura, coordinador dels Programes de Doctorat, i a la Verònica Lara, des de la Secretaria de Màsters Universitaris i Doctorat. A la Comissió Acadèmica del Programa de Doctorat en Educació i Esports, als Vicedegans dels Graus d'Educació i de Recerca i a les direccions dels Graus d'Educació.

A la Rosa Soler, pel seu assessorament lingüístic i a l'Agnès Salvador i la Rosario Gámez, per la seva col·laboració en el procés de documentació i recerca bibliogràfica des de la biblioteca de la FPCEE Blanquerna.

A la Mireia Civís, amiga, companya i referent, pel seu suport sempre discret però incondicional, per les seves orientacions i el seu encoratjament.

A les companyes del darrer tram de camí, la Maria Antònia Miret, la Marta Cabré i l'Anna Eva Jarabo, pel seu recolzament i la seva proximitat. I a la Ruth de Leonardo, amb qui també hem compartit experiències formatives i converses enriquidores.

Als amics i companys de la facultat, els del despatx B3-04 i els de l'àrea, especialment el Txema Córdoba i la Dolors Ribalta, de qui he après molt.

Als amics de Sabadell i els de la colla que vam estudiar plegats la llicenciatura en psicologia, pel seu suport, per la seva escolta i pels dies d'esbarjo, que han estat molt necessaris.

Finalment, a la família. Als meus pares- que tant m'ajuden encara!- i a la tieta, que no s'oblida mai de preguntar "si ja he acabat aquesta feina de la universitat", pels seus dinars reparadors. A en Jaume, la Jana Jing i l'Àgata per la confiança cega en l'èxit d'aquest procés tan llarg i, sobretot, a en Ramon, per la seva generositat i paciència, pel seu suport emocional i logístic; si acompanyar vol dir *ajuntar-se a algú per anar allà on ell va*, estic convençuda que no hagués arribat al final d'aquest viatge si ell no hagués vingut amb mi.

Índex General

<u>Prefaci: motivació personal</u>	11
<u>I. INTRODUCCIÓ</u>	13
<u>Capítol 1. Introducció</u>	15
<u>1.1. Organització formal de la tesi</u>	15
<u>1.2. Contextualització de la recerca</u>	16
<u>1.2.1. El Projecte Artístic Interdisciplinari</u>	16
<u>1.2.2. El procés de pràctica reflexiva</u>	21
<u>1.3. Objectius</u>	23
<u>II. MARC TEÒRIC</u>	25
<u>Capítol 2. La formació inicial de mestres</u>	27
<u>2.1. Les competències professionals dels mestres del segle XXI</u>	27
<u>2.2. La formació inicial de mestres</u>	33
<u>2.3. La innovació en la docència universitària</u>	35
<u>2.3.1. Del model transmissiu al model de cocreació de coneixement</u>	35
<u>2.3.2. Estratègies per promoure l'aprenentatge autònom i inductiu de l'estudiant</u>	38
<u>Capítol 3. Més enllà de les disciplines</u>	41
<u>3.1. Les quatre fletxes del coneixement</u>	41
<u>3.2. La integració disciplinària en l'educació</u>	45
<u>3.2.1. L'evolució transdisciplinària de l'educació</u>	45
<u>3.2.2. La integració de les disciplines en les diferents etapes del sistema educatiu</u>	46
<u>3.2.3. La interdisciplina en la docència universitària</u>	47
<u>3.2.4. El procés d'aprenentatge interdisciplinari</u>	49
<u>3.3. Projectes artístics interdisciplinaris</u>	52
<u>Capítol 4. Codocència</u>	57
<u>4.1. Concepte de codocència</u>	57
<u>4.2. Codocència i innovació educativa</u>	60
<u>Capítol 5. Processos creatius i educació</u>	65
<u>5.1. El perquè de l'art en l'educació</u>	65
<u>5.2. Educar la creativitat</u>	72

III. TREBALL DE CAMP	79
Capítol 6. Metodologia	81
6.1 Posicionament epistemològic	81
6.2. Disseny metodològic	82
6.3. Les mostres	86
6.3.1. Mostres dels qüestionaris	86
6.3.2. Mostra de les entrevistes	89
6.4. Els instruments	90
6.4.1. Els qüestionaris	92
6.4.1.1. El Qüestionari 1	93
6.4.1.2. El Qüestionari 2-AL	103
6.4.1.3. El Qüestionari 2-PR	113
6.4.2. L'entrevista	114
6.5. Consideracions ètiques	119
Capítol 7. Descripció i anàlisi de resultats	123
7.1. Qüestionari 1	123
7.1.1. Les competències amb valoracions positives	123
7.1.2. Les competències amb valoracions negatives	125
7.1.3. Síntesi de resultats del Qüestionari 1	126
7.2. Qüestionari 2-AL (primera part)	126
7.2.1. Les competències que es desenvolupen més	126
7.2.2. Les competències que es desenvolupen menys	129
7.2.3. Diferències en els resultats de cada grup de la mostra	131
7.2.4. Síntesi de resultats del Qüestionari 2-AL (primera part)	134
7.3. Comparació de resultats entre el Qüestionari 1 i el Qüestionari 2-AL (primera part)	134
7.4. Qüestionari 2-PR (primera part)	134
7.4.1. Les competències que es desenvolupen més	139
7.4.2. Les competències que es desenvolupen menys	139
7.5. Comparació de resultats entre els Qüestionaris 2-AL i 2-PR (primera part)	140
7.6. Comparació entre els resultats dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR (primera part) i els resultats de Fontanet (2017)	141
7.6.1. Competències personals disciplinàries	141
7.6.2. Competències personals socioemocionals	142
7.6.3. Competències relacionals	143
7.6.4. Competències instrumentals	143
7.7. Qüestionari 2-AL (segona part)	144
7.7.1. Pregunta 1: què creus que aporta la interdisciplinarietat al Projecte?	145
7.7.2. Pregunta 2: com valors la codocència en el Projecte Artístic?	146

7.7.3. Pregunta 3: què has après dels processos creatius?	148
7.7.4. Pregunta 4: creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?	151
7.7.5. Pregunta 5: consideres que l'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?	152
7.8. Qüestionari 2-PR (segona part)	153
7.8.1. Pregunta 1: què creus que aporta la interdisciplinarietat al Projecte?	153
7.8.2. Pregunta 2: com valores la codocència en el Projecte Artístic?	153
7.8.3. Pregunta 3: què aprenen els estudiants dels processos creatius?	154
7.8.4. Pregunta 4: creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?	154
7.8.5. Pregunta 5: consideres que l'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?	155
7.9. Entrevistes	155
7.9.1. Primera pregunta: com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari?	158
7.9.2. Segona pregunta: quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?	160
7.9.3. Tercera pregunta: quina va ser la teva vivència del Projecte Artístic Interdisciplinari? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?	162
7.9.4. Quarta pregunta: creus que el Projecte Artístic Interdisciplinari ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal?	168
7.9.5. Cinquena pregunta: quina repercussió ha tingut el Projecte Artístic Interdisciplinari en la teva pràctica professional?	169
IV. CONCLUSIONS	175
Capítol 8. Conclusions	177
8.1. Revisió dels objectius	177
8.1. Objectius secundaris	177
8.2. Objectiu principal	183
8.2. Implicacions en la pràctica docent	185
8.2.1. Valoració dels resultats	186
8.2.2. Presa de decisions	186
8.3. Limitacions de la recerca i línies de futur	188
V. FONTS DE DOCUMENTACIÓ	191
Capítol 9. Fonts de documentació	193

ANNEXOS	199
Annex 1. Mobilitat internacional dels estudiants matriculats al Projecte Artístic Interdisciplinari el curs 2019-20.	201
Annex 2. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari del Grau d'Educació Infantil del curs 2019-20	202
Annex 3. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari del Grau d'Educació Primària del curs 2019-20	207
Annex 4. Primera versió del Qüestionari 1.	211
Annex 5. Validació del Qüestionari 1.	213
Annex 6. Versió pilot del Qüestionari 1	219
Annex 7. Primera versió del Qüestionari 2-AL	221
Annex 8. Versió pilot del Qüestionari 2-AL	224
Annex 9. Text del correu informatiu enviat a les antigues alumnes participants en l'entrevista	227
Annex 10. Guió per a l'entrevista	228
Annex 11. Transcripcions de les entrevistes	229

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Antibandera	19
Figura 2. Grief (El dol)	20
Figura 3. Art i Natura: cicles	21
Figura 4. Cronologia del treball final de màster i el treball de camp de la tesi doctoral	22
Figura 5. Classificació de mètodes d'ensenyament	37
Figura 6. Pentàgon de competències emocionals	53
Figura 7. Evolució de l'educació artística segons la proposta d'Acaso i Megías (2017)	68
Figura 8. Fases de la recollida de dades	84
Figura 9. Fases del disseny de la recerca	85
Figura 10. Cronologia i mostres del pilotatge i administració del Qüestionari 1	103
Figura 11. Cronologia i mostres del pilotatge i administració del Qüestionari 2-AL	113
Figura 12. Fases del disseny de la recerca. Presa de decisions	185

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Organització de la tesi	15
Taula 2. Competències personals dels docents	32
Taula 3. Competències instrumentals i interpersonals dels docents	32
Taula 4. Tipus de diàleg per a l'aprenentatge de qualitat segons Monereo (2020)	36
Taula 5. Conceptes de multidisciplina, interdisciplina i transdisciplina	44
Taula 6. Components de l'aprenentatge interdisciplinari segons Boix (2016)	51
Taula 7. Població i mostra de participants del Qüestionari 1	87
Taula 8. Població i mostra de participants del Qüestionari 2-AL	88

Taula 9. Població i mostra de participants del Qüestionari 2-P	88
Taula 10. Mostra d'antigues alumnes del PAI entrevistades	90
Taula 11. Relació entre els objectius de la recerca, les mostres i els instruments	91
Taula 12. Data d'administració, mostres i objectius dels qüestionaris	92
Taula 13. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari: competències	94
Taula 14. Les competències del mestre del segle XXI segons els resultats de Fontanet (2017)	95
Taula 15. Confrontació entre les competències seleccionades del pla docent del PAI i els resultats de Fontanet (2017)	96
Taula 16. Validació del Qüestionari 1: preguntes als experts	99
Taula 17. Preguntes del Qüestionari 1 en la seva versió definitiva	102
Taula 18. Preguntes de la segona part del Qüestionari 2-AL en la seva primera versió	106
Taula 19. Validació del Qüestionari 2-AL: preguntes als experts	107
Taula 20. Preguntes del Qüestionari 2-AL (versió definitiva)	111
Taula 21. Formulari de registre de dades sobre els grups classe i els equips docents del PAI	114
Taula 22. Preguntes de la primera versió de l'entrevista	116
Taula 23. Validació de l'entrevista: preguntes als experts	116
Taula 24. Formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes entrevistades	117
Taula 25. Preguntes de l'entrevista (versió definitiva)	118
Taula 26. Qüestionari 1. Competències que obtenen més valoracions positives	124
Taula 27. Qüestionari 1. Competències que obtenen més valoracions negatives	125
Taula 28. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències més desenvolupades segons els participants de cada grup de la mostra	127
Taula 29. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències més desenvolupades segons el total de participants de la mostra	128
Taula 30. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències menys desenvolupades segons els participants de cada grup de la mostra	129
Taula 31. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències menys desenvolupades segons el total de participants de la mostra	130
Taula 32. Qüestionari 2-AL (1a part). Competències que obtenen més d'un 65% respostes positives a cada grup de la mostra	132
Taula 33. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències en què la resposta més freqüent és molt	133
Taula 34. Comparació dels resultats del Qüestionari 1 i el Qüestionari 2-AL Taula 35. Respostes al formulari de dades sobre cada grup classe (I): llengua vehicular, estudiants i equip docent	134
Taula 35. Respostes al formulari de dades sobre cada grup classe (I): llengua vehicular, estudiants i equip docent	137

Taula 36. Respostes al Formulari de dades sobre cada grup classe (II): codocència i avaluació formativa	138
Taula 37. Qüestionari 2-PR. Competències més desenvolupades segons el professorat	139
Taula 38. Qüestionari 2-AL i 2-PR (1a part) Competències que es desenvolupen més	140
Taula 39. Qüestionari 2-AL i 2-PR (1a part) Competències que es desenvolupen menys	140
Taula 40. Competències personals disciplinàries: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR	142
Taula 41. Competències personals socioemocionals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR	142
Taula 42. Competències relacionals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR	143
Taula 43. Competències instrumentals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR	144
Taula 44. Qüestionari 2-AL (segona part). Què aporta la interdisciplinarietat al PAI?	146
Taula 45. Qüestionari 2-AL (segona part). Com valores la codocència al PAI?	148
Taula 46. Qüestionari 2-AL (segona part). Què has après dels processos creatius del curs?	150
Taula 47. Qüestionari 2-AL (segona part). L'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?	151
Taula 48. Qüestionari 2-AL (segona part). L'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?	152
Taula 49. Resultats del formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes. Experiència prèvia al grau	156
Taula 50. Resultats del formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes. Experiència posterior al grau	157
Taula 51. Entrevista. Primera pregunta: com explicaries el PAI?	159
Taula 52. Entrevista. Segona pregunta: quines competències diries que es treballen al PAI?	161
Taula 53. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participants AA1, AA2 i AA3	164
Taula 54. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participant AA4	165
Taula 55. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participants AA5 i AA6	166
Taula 56. Entrevista. Quarta pregunta: incidència del PAI en el perfil professional i/o personal	168
Taula 57. Entrevista. Quarta i cinquena pregunta: incidència del PAI en el perfil i pràctica professional. Participants AA1, AA2 i AA3	170
Taula 58. Entrevista. Quarta i cinquena pregunta: incidència del PAI en el perfil i pràctica professional. Participants AA4, AA5 i AA6	171
Taula 59. Síntesi de forteses i febleses del PAI	186

Prefaci: Motivació Personal

Para venir a lo que no sabes
has de ir por donde no sabes.
San Juan de la Cruz

La primera motivació per escriure aquesta tesi és la necessitat de posar paraules a una experiència compartida amb totes les professores i professors que hem format i formem part de l'equip docent del Projecte Artístic Interdisciplinari: amb la Núria, la Georgina, la Carme, l'Imma, la Tina, el Tom i l'Oriol, des de l'àrea d'Educació Visual i Plàstica; amb la Reina, la Glòria, l'Eva, el Toni, la Núria i l'Àngels des de l'àrea d'Educació Musical; amb el Lluís, la Sara, el Marc, la Dolors, el Txema i la Susana, des de l'àrea d'Educació Física. També amb la Tona, la Marcela, la Roser i l'Elena, des de les Matemàtiques i les Ciències Socials i Experimentals, i amb altres companyes i companys que hi han contribuït des de les seves disciplines i la seva expertesa. Perquè el Projecte Artístic Interdisciplinari ha estat i és, sobretot, una experiència d'aprenentatge col·lectiu que va començar el curs 2011-12, ara fa deu anys.

El Projecte Artístic ha contribuït de manera molt significativa al meu creixement personal i professional. A nivell personal, m'ha portat a sortir de la meua zona de confort: sóc psicòloga i logopeda, la meua formació en dansa ha estat sempre en contextos no formals i, malgrat que formo part de l'àrea d'Educació Física des de fa més de vint anys, la docència al Projecte Artístic implica unes competències que sobrepassen el domini dels continguts de la pròpia disciplina. En aquest cas, el tòpic que el professor aprèn més que els seus alumnes és absolutament cert; el Projecte ha estat una intensa experiència d'aprenentatge continu. He après, sobretot, dels companys¹, de les aportacions que cadascú ha fet des de la seva disciplina, amb una immensa generositat, amb la voluntat de contribuir a un projecte comú que iniciàvem de zero ara fa deu anys, que no havia estat encara dissenyat i no s'assemblava a cap de les assignatures o mòduls que havíem impartit abans. I, més enllà dels aprenentatges, la codocència ens ha regalat una relació que des del principi ha traspassat l'àmbit professional i ha esdevingut un vincle que no s'hagués creat en un altre context.

Professionalment, el Projecte Artístic ha contribuït a la meua formació com a docent i com a investigadora. Com a docent, entre moltes altres coses, m'ha permès entendre els processos creatius dels estudiants i descobrir els elements facilitadors d'aquests processos, posar en pràctica el rol del professorat en la gestió de l'aprenentatge interdisciplinari i experimentar les llums i ombres de la codocència. Com a investigadora, el Projecte ha suposat un exercici compartit i continuat de pràctica reflexiva, ha estat l'objecte d'estudi del treball final del Màster Universitari en Investigació Educativa i TIC i, finalment, d'aquesta tesi.

1. En aquest treball s'utilitza el gènere gramatical masculí com a forma genèrica que fa referència a ambdós sexes. En aquesta decisió no existeix cap intenció discriminatòria, sinó el desig d'evitar reiteracions i agilitzar la lectura.

La primera conclusió del treball final de màster (Folch, 2014) apuntava a la contribució del Projecte Artístic a la formació dels propis docents: “la valoració del treball multidisciplinari i la docència compartida com un enriquiment, com una experiència d’aprenentatge sobretot per al docent però també per a l’estudiant” (p. 45).

Aquesta conclusió ens condueix, ineludiblement, a la pregunta que motiva el treball de recerca d’aquesta tesi doctoral. Afirmem que el Projecte Artístic Interdisciplinari és en si mateix una experiència enriquidora i formadora per al professorat que hi participa, però quina és la seva contribució a la formació inicial del nostre alumnat, de les futures promocions de mestres?

I. INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

Capítol 1. Introducció

En aquest primer capítol comencem explicant com hem organitzat la tesi. A continuació, per tal de contextualitzar la recerca, descrivim el Projecte Artístic Interdisciplinari i el procés de pràctica reflexiva que ha motivat aquesta tesi. Finalment, tanquem el capítol amb els objectius de la recerca.

1.1. Organització formal de la tesi

Aquesta tesi s'organitza en cinc parts (vegeu la Taula 1), precedides dels agraïments, l'índex i un prefaci en el qual s'exposa la motivació personal de la investigadora per iniciar aquest procés de recerca. Cada una de les parts que componen la tesi conté un o dos capítols en els quals s'hi desenvolupen els següents continguts: la primera part, la introducció, conté un únic capítol en què es contextualitza la recerca, s'exposen els objectius i s'explica l'estructura d'aquest document; la segona part, el marc teòric, està formada per quatre capítols que aborden, respectivament, la formació inicial de mestres, la integració disciplinària, la codocència i els processos creatius; la tercera part, en què s'explica el treball de camp, conté un capítol dedicat al disseny metodològic i un altre en què es descriuen i analitzen els resultats obtinguts. A la quarta part s'hi exposen les conclusions i a la cinquena s'hi recullen les fonts de documentació. Finalment, després de la cinquena part, hi trobareu els annexos.

Taula 1. Organització de la tesi.

Agraïments	
Índex	
Prefaci: motivació personal	
I INTRODUCCIÓ	Capítol 1. Introducció
II MARC TEÒRIC	Capítol 2. La formació inicial de mestres
	Capítol 3. Més enllà de les disciplines
	Capítol 4. Codocència
	Capítol 5. Processos creatius i educació
III TREBALL DE CAMP	Capítol 6. Metodologia
	Capítol 7. Descripció i anàlisi de resultats
IV CONCLUSIONS	Capítol 8. Conclusions
V FONTS DE DOCUMENTACIÓ	Capítol 9. Fonts de documentació
Annexos	

1.2. Contextualització de la recerca

A continuació, expliquem breument en què consisteix el Projecte Artístic Interdisciplinari i descrivim el procés de pràctica reflexiva en el qual s'emmarca aquesta tesi doctoral.

1.2.1. El Projecte Artístic Interdisciplinari

El Projecte Artístic Interdisciplinari es va implementar per primera vegada el curs 2011- 12, com un mòdul obligatori per a tot l'alumnat de tercer curs dels nous Graus d'Educació Infantil i Primària de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Aquests graus s'havien iniciat el curs 2009-10 responnent a la nova organització del sistema universitari en L'Espai Europeu d'Educació Superior, sorgit de la Declaració de Bolonya del 1999. En aquest context, la facultat oferia els nous Graus d'Educació amb un pla d'estudis caracteritzat per l'estructura modular, més flexible i apta per adaptar-se als nous paradigmes d'ensenyament-aprenentatge (Blanquerna - Universitat Ramon Llull, 2016). A la Memòria dels Graus d'Educació Infantil i Primària es defineixen els mòduls com a unitats acadèmiques d'organització, planificació i avaluació del currículum que engloben una o més matèries, en les quals es fixen els objectius d'aprenentatge per a l'adquisició de determinades competències. El mòdul, a diferència de les assignatures tradicionals, es caracteritza per la integració dels continguts de les diferents matèries que el componen i de les competències que volen assolir (Blanquerna - Universitat Ramon Llull, 2016).

El Projecte Artístic Interdisciplinari està constituït per tres matèries assignades a diferents àrees de coneixement: l'Educació Visual i Plàstica, l'Educació Musical i l'Educació Física. El seu objectiu és promoure el desenvolupament d'un conjunt de competències vinculades a la recerca, la construcció de coneixement, l'expressió i la comunicació, a través de la interrelació dels llenguatges visual, musical i corporal. Les competències que s'hi desenvolupen i la metodologia d'ensenyament-aprenentatge han estat sempre les mateixes per als graus d'Educació Infantil i Primària, però el títol del mòdul que consta als plans docents no és exactament igual: mentre que el d'Educació Infantil s'anomena *Projecte artístic interdisciplinari*, el d'Educació Primària porta per títol *Educació a través de la plàstica, la música i l'educació física: projecte interdisciplinari*. En aquest document, ens hi referirem com a *Projecte Artístic Interdisciplinari (d'ara en endavant PAI)*, terme que sintetitza les seves principals característiques: la metodologia projectual, l'expressió a través dels llenguatges artístics i la interrelació d'aquests llenguatges.

El caràcter interdisciplinari del mòdul és, per una banda, una resposta a la necessitat d'establir vasos comunicants entre les tradicionals assignatures dels plans d'estudis dels graus d'educació. Per altra banda, l'aprenentatge interdisciplinari permet aproximar l'experiència formativa de l'alumnat a un procés d'aprenentatge significatiu, vivencial i alhora transferible a l'escola en el seu futur com a mestres. A més, la interrelació dels llenguatges és coherent amb la concepció de l'art a partir del segle XX, en què es difonen les fronteres entre les diferents disciplines artístiques (Acaso i Megías, 2019).

Per cada grup classe que cursa el PAI, es constitueix un equip de professorat compost per un docent de l'Àrea d'Educació Visual i Plàstica, un docent de l'Àrea d'Educació Musical i un de l'Àrea d'Educació Física, que comparteixen les sessions de classe, generalment en una mateixa aula i amb el mateix grup d'alumnes. Aquesta relació de codocència, necessària per garantir la interdisciplinarietat de les propostes del mòdul, ha estat un dels aspectes més innovadors, complexos i enriquidors del Projecte i ha esdevingut una de les principals motivacions de la recerca.

Una altra de les característiques del PAI que ha centrat la nostra atenció ha estat l'anàlisi dels processos creatius que protagonitza l'alumnat. Al llarg del curs desenvolupen dos o tres projectes, gairebé sempre en grup, que tenen com a objectiu la recerca de solucions creatives als problemes que es plantegen. Familiaritzar-se amb el procés creatiu, vivenciar cada una de les seves fases i interioritzar-lo com una forma d'aprenentatge interdisciplinari, és un dels principals objectius del mòdul.

Per tal de donar-los referents que els puguin orientar i inspirar en els seus processos creatius, des del mòdul s'organitzen visites a exposicions i, alhora, se'ls facilita un llistat d'espectacles i exposicions programades durant el curs per tal que, fora de les sessions de classe, hi assisteixin pel seu compte. La seva experiència personal en relació a aquestes visites i la valoració que en fan han d'estar referenciades en els seus treballs. Es demana als estudiants que siguin capaços d'establir connexions entre les obres dels artistes que han descobert en les exposicions i espectacles recomanats i que els relacionin amb altres artistes o bé amb el seu propi treball.

Generalment, el PAI es divideix en dues parts que corresponen als dos semestres del curs. En la primera part, es desenvolupa un projecte breu a partir d'un tema que ha escollit el professorat. Aquest tema s'introdueix en la primera classe del curs, en una sessió que pretén impactar l'estudiant, motivar-lo i alhora fer-lo conscient que comença un mòdul diferent que, probablement, el farà sortir de la seva zona de confort. Acaso i Megías (2019) utilitzen el terme "detonant" per designar aquest element que desencadena el procés de transformació, que convida a mirar com si fos la primera vegada, enllaçant la curiositat i el coneixement, el plaer i l'aprenentatge. Els darrers anys, aquesta introducció s'ha fet a partir de la presentació en directe de l'obra de diversos artistes (de disciplines com el teatre, el circ o el cinema) o de la visita a espais culturals i/o naturals.

L'objectiu del primer projecte és dotar l'estudiant de recursos expressius, ajudar-lo a augmentar la confiança en les seves capacitats comunicatives i iniciar-lo en el procés creatiu i en l'aprenentatge interdisciplinari. Per això es tracta d'un procés més dirigit que el que es planteja en la segona part del curs i parteix d'un tema i un format escollit pel professorat.

A partir del segon semestre del curs, l'alumnat, en grups de cinc o sis components, comença el seu propi projecte. S'inicia amb la tria d'un tema d'interès comú i acaba amb la presentació d'una producció artística que pot tenir diversos formats: una instal·lació, una performance, una acció, una transformació d'espai, un vídeo... Aquesta producció artística és el resultat d'un procés d'aprenentatge

interdisciplinari que consta de quatre fases en contínua interacció: la definició del propòsit, la recerca disciplinària, la síntesi interdisciplinària i l'anàlisi crítica del resultat (Boix, 2016). En cada una d'aquestes fases l'alumnat treballa en equip, de manera autònoma, mentre el professorat es reuneix amb cada un dels grups per dialogar sobre el seu procés de treball, acompanyar-lo i orientarlo quan sigui necessari.

En la fase de definició del propòsit, cada grup d'estudiants escull un tema d'interès comú que serà el punt de partida del seu treball. Des de la primera sessió, descriuen i documenten el seu procés creatiu en un diari on es recullen els diversos interessos del grup, el procediment per seleccionar un tema, els dubtes inicials, els acords i desacords, etc. En aquest mateix diari, en fases posteriors, s'hi afegiran els resultats de la recerca, els referents, la tria dels aspectes en els quals volen aprofundir, la concreció del missatge que volen comunicar i les possibles maneres d'expressar-lo a través dels llenguatges artístics.

En la fase d'investigació disciplinària, cada docent, des de la seva formació, aporta referents que l'alumnat incorpora a la recerca sobre el tema que ha escollit. Entre els referents artístics suggerits, predominen les obres d'artistes contemporanis que, segons Acaso (2015), haurien de ser el principal recurs per introduir la metàfora en l'educació formal perquè utilitzen una gran diversitat de llenguatges, són narratives i tracten temes vinculats a la realitat social que connecten amb els interessos dels estudiants. A més, les arts contemporànies ofereixen imatges que pretenen despertar la consciència crítica de l'espectador i, per tant, poden esdevenir eines d'innovació educativa que donin resposta als problemes de les societats contemporànies (Acaso i Megías, 2019).

A partir dels resultats de la recerca, el grup elabora un mapa conceptual que connecta els seus coneixements previs amb la informació que va obtenint sobre l'objecte d'estudi. Aquest mapa és també el recurs que els permet començar a construir la integració entre els referents de l'àmbit artístic (visual, musical, literari...) i d'altres àmbits (científic, històric, filosòfic...) de manera que es produeix la síntesi interdisciplinària que persegueix el projecte. D'aquesta síntesi en sorgirà la idea, el missatge, que cada grup vol comunicar així com els recursos per representar-lo a través dels llenguatges visual, sonor i corporal. Produir síntesis estètiques i reveladores requereix coneixement sobre com es creen metàfores i per això, en aquesta fase del procés, és imprescindible l'orientació del professorat (Boix, 2016) que es dona a través del diàleg en les tutories i els assajos.

El procés creatiu es desenvolupa en espiral, amb avenços i aparents retrocessos en què l'alumnat es replanteja les seves decisions i les discuteix amb els companys i el professorat per redefinir el problema o fins i tot substituir-lo per un de diferent. El fet d'implicar-se en un procés d'aprenentatge no lineal, sense un resultat prefixat, sinó obert i que es construeix col·lectivament, posa en joc les habilitats comunicatives i de gestió de les emocions de l'alumnat i els demana un alt nivell de compromís amb el grup. Segons Acaso i Megías (2019), aprendre a liderar de forma rotativa, a cercar l'equilibri entre les aportacions personals i les col·lectives, a llimar les tensions que sempre emergeixen en aquest tipus de processos seran algunes de les competències clau de l'educació del segle XXI.

A final de curs, després d'algunes sessions de proves i assajos, cada grup d'estudiants presenta el seu treball a la resta del grup classe. Es tracta de produccions artístiques en viu, metàfores expressades a través de múltiples llenguatges que pretenen despertar una reacció en l'espectador (vegeu les Figures 1, 2 i 3). Després de les presentacions s'estableix un diàleg entre estudiants, en el que es valoren tots els treballs, en un exercici de coavaluació molt participatiu.

El procés acaba amb la fase d'anàlisi crítica del resultat, en què cada grup afegeix al seu diari una reflexió sobre el seu propi procés creatiu, tenint en compte els criteris d'avaluació que s'han compartit amb l'alumnat a l'inici del projecte. D'aquesta manera es tanca també tot un procés d'avaluació formativa, indissociable del procés d'ensenyament-aprenentatge, que comença amb la discussió sobre els objectius del treball i els criteris d'avaluació, passa pel seguiment i el diàleg sobre el progrés de cada grup a través de les tutories i acaba amb els exercicis de coavaluació (entre grups i entre components d'un mateix grup) i d'autoavaluació (de cada grup i de cada estudiant). Finalment, el professorat envia a cada grup d'estudiants la qualificació del seu treball acompanyada d'una valoració qualitativa que respon als criteris acordats.

L'experiència de viure un procés creatiu des de la col·lectivitat té el doble objectiu de desvetllar la capacitat creativa de l'alumnat i, alhora, de dotar-lo de recursos per liderar processos creatius a l'escola. Per això, la darrera tasca del curs consisteix en el disseny d'una proposta didàctica per a un grup d'infants d'educació infantil o primària que parteix de l'experiència del procés creatiu de cada grup. Aquesta activitat, ha anat prenent diferents formes al llarg dels deu anys d'història del PAI, com a resultat de les contínues revisions i les propostes de millora compartides i implementades per tot l'equip docent.

A continuació, mostrem tres exemples de treballs realitzats per alumnes del PAI dels Graus d'Educació Infantil i Primària en diferents cursos.



Figura 1. *Antibandera*. Tercer d'Educació Infantil, curs 2017-18.

Fotografia de C. Folch.

La figura 1 mostra el resultat del treball d'un grup d'estudiants d'educació infantil del curs 2017-18. La proposta de la qual partien consistia en l'anàlisi del significat de les banderes, molt presents als balcons de les ciutats catalanes en aquell moment. Aquesta anàlisi els va portar a pensar en el possible significat del concepte "antibandera" i al disseny i confecció de la seva pròpia antibandera. El procés de treball va comportar també l'anàlisi dels himnes i les marxes com a manifestacions culturals sovint relacionades amb l'exhibició de banderes. Finalment, el treball es va completar amb la composició i interpretació d'un "antihimne" i l'execució d'una "antimarxa".

A la figura 2 hi veiem un moment de la performance d'un grup d'estudiants d'educació primària que varen voler representar una de les fases del procés psicològic del dol. Sovint, l'alumnat escull temes que han estat tractats des d'altres assignatures del grau i en fan la seva pròpia lectura i interpretació a través dels llenguatges plàstic, musical i corporal.



Figura 2. *Grief (El dol)*. Educació Primària en anglès, curs 2016-17. Fotografia de M. Marquès (Departament d'Audiovisuals de la FPCEE Blanquerna).

La figura 3 mostra quatre imatges del treball desenvolupat per un grup d'estudiants d'educació infantil del curs 2020-21. Aquest curs, la relació entre art i natura va ser el tema genèric del qual partien tots els projectes del segon semestre. Aquest grup d'estudiants es va proposar l'observació del cicle de vida de les flors i, amb aquest objectiu, varen fer un registre fotogràfic diari de l'evolució de cinc flors diferents. D'aquesta manera varen poder copsar les diferències en el seu procés de creixement, obertura i descomposició. En la presentació del seu treball varen exposar una selecció de les fotografies que mostraven aquest procés acompanyades de les flors originals en els seus diversos estats. En l'exposició també projectaven un vídeo en el qual reproduïen amb el propi cos els moviments de cada una de les flors en les diverses fases del seu desenvolupament. Els moviments de les flors es representaven també a partir de sons, creats per les mateixes estudiants, que acompanyaven l'expressió corporal. Finalment, varen traduir la seva experiència personal en una proposta didàctica per a un grup d'infants de 3 a 6 anys. Podeu veure un fragment del vídeo que van presentar escanejant el codi QR.



Figura 3. *Art i Natura: cicles*. Tercer d'educació infantil, curs 2020-21. Imatges 1 i 2: fotografies de M. Delgado, P. Marco, S. Net, A. Solanellas i M. Velasco. Imatge 3: fotografia de M. Marques (Departament d'Audiovisuals de la FPCEE Blanquerna). Imatge 4: Captura del vídeo realitzat per M. Delgado, P. Marco, S. Net, A. Solanellas i M. Velasco).

1.2.2. El procés de pràctica reflexiva

El nostre treball de recerca s'emmarca en un procés de pràctica reflexiva continuat en el temps i compartit per tot el professorat del PAI i pel professorat d'altres disciplines que hi han col·laborat. Aquest procés de revisió i reflexió sobre la nostra pràctica ha tingut com a fil conductor les reunions periòdiques dels diversos equips docents de cada una de les edicions del PAI. Sovint, aquests espais de trobada, programats per a l'avaluació del curs o semestre anterior i la planificació del següent, esdevenen un espai de debat en què es tracten qüestions tan complexes com l'objectiu de l'educació artística als graus d'educació i d'altres tan concretes i connectades a la nostra pràctica diària com la necessitat d'espais i equipaments adequats per a les propostes interdisciplinàries.

Als espais formals de debat, de reflexió i autoavaluació, s'hi sumen una infinitat de trobades, converses i discussions, sovint no planificades, inherents a la dinàmica pròpia de la codocència. Aquest diàleg, formal o informal, planificat o espontani, ha generat les propostes de millora que s'han anat implementant en les diverses edicions del PAI i, alhora, ha estat una motivació per a la recerca, la publicació d'articles i la participació en congressos i formacions.

Aquesta tesi doctoral, que neix del procés de reflexió compartida sobre la pròpia pràctica docent, parteix d'un estudi preliminar, realitzat el curs 2013-14, en què ens vam interessar per les percepcions del professorat participant en una proposta interdisciplinària anomenada Projecte d'Art i Ciències. Aquesta proposta integrava el PAI amb el mòdul d'Aprenentatge de les Ciències de la Natura, de les Ciències Socials i de la Matemàtica. En una sèrie d'entrevistes realitzades en diferents moments del curs, els docents reflexionaven sobre l'impacte de la interdisciplinarietat en la seva pràctica i concretament en cada un dels components de la didàctica: el rol del propi docent, el rol del discent, les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, els continguts de cada disciplina i l'organització de l'espai i el temps. Els resultats d'aquest primer treball, que es va presentar com a treball final del Màster Universitari en Innovació Educativa i TIC, van posar de manifest les fortaleses i les debilitats del Projecte d'Art i Ciències, des del punt de vista de l'equip docent que hi va participar. Malgrat el Projecte d'Art i Ciències no va tenir continuïtat, l'anàlisi de les seves fortaleses i febleses va contribuir a la reflexió sobre les característiques dels projectes interdisciplinaris i va motivar la implementació progressiva de canvis significatius al PAI: l'augment de les sessions multidisciplinàries; la intensificació de la docència compartida; la sistematització del procés creatiu i la metodologia projectual; el desplaçament de l'ensenyament-aprenentatge de continguts vinculats a cada disciplina al desenvolupament de competències transversals i la implementació d'estratègies d'avaluació formativa.

Entre les línies de futur que el treball final de màster apuntava, s'hi destacava la necessitat d'incorporar la percepció de l'alumnat a la recerca sobre els projectes interdisciplinaris. En conseqüència, la tesi doctoral integra les percepcions d'alumnes i professorat del curs 2019-20 i l'opinió d'una mostra d'antics alumnes de les sis primeres edicions del PAI (vegeu figura 4).

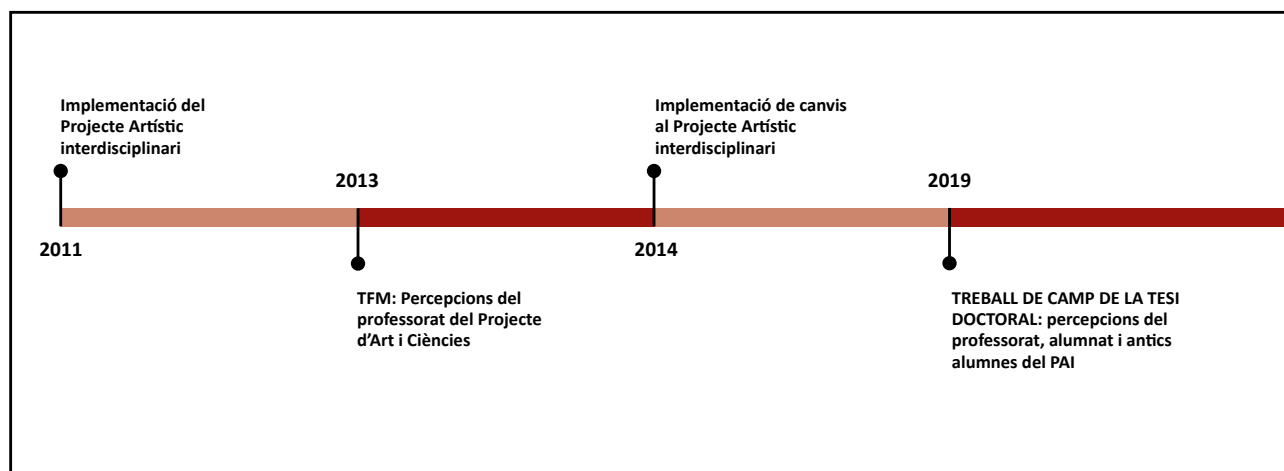


Figura 4. Cronologia: de la implementació del PAI al treball de camp de la tesi doctoral.

El treball de camp de la tesi, iniciat el curs 2019-20, es va desenvolupar en tres fases:

- El mes de setembre del 2019, l'alumnat de tercer dels graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna matriculats al PAI, va respondre un primer qüestionari (Qüestionari 1).
- El mes de maig del 2020, l'alumnat del PAI va respondre un segon qüestionari (Qüestionari 2). El professorat del mòdul també va respondre el Qüestionari 2, fet que ens va permetre comparar les respostes entre estudiants i docents.
- El primer semestre del curs 2020-21, es van entrevistar sis antics alumnes dels Graus d'Educació Infantil i Primària, de les sis primeres edicions del PAI (entre els cursos 2011-12 i 2016-17).

En el desenvolupament de la investigació de la tesi hem tingut en compte les consideracions ètiques relacionades amb cada un dels processos que formen part d'aquesta investigació: des de la construcció del marc teòric i el disseny i aplicació dels instruments de recollida de dades, fins a la redacció de les conclusions que es deriven de l'anàlisi dels resultats. Al capítol 6, dedicat a la metodologia, detallem quines decisions s'han pres per tal de respectar els principis d'autonomia, privacitat (o intimitat) i paritat dels participants (Buendía i Berrocal, 2001; Universitat Ramon Llull, 2020), així com el rigor metodològic que garanteix la veritat, consistència i la neutralitat (o objectivitat) dels procediments (Cohen et al., 2018; Universitat Ramon Llull, 2020).

1.3. Objectius

Objectiu principal:

Conèixer la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències professionals dels mestres, a partir de les percepcions de l'alumnat i el professorat del Projecte.

Objectius secundaris:

1. Aprofundir en el coneixement del perfil de mestre capaç de donar resposta a les necessitats de l'escola actual i en les aportacions de la interdisciplinarietat, la codocència i els processos creatius a la formació d'aquest perfil professional.
2. Conèixer la percepció de l'alumnat del curs 2019-20 sobre el seu nivell de domini de les competències que es promouen des del Projecte Artístic Interdisciplinari, abans de començar el curs.
3. Conèixer les percepcions expressades per l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, en relació a la contribució del Projecte al desenvolupament de competències professionals.

4. Analitzar les valoracions que fan l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 sobre les característiques intrínseques del Projecte: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa.
5. Conèixer la percepció d'una mostra d'antics alumnes en relació a la repercussió del Projecte Artístic Interdisciplinari en el seu perfil i pràctica professional.
6. Comparar les opinions expressades pels antics alumnes entrevistats amb les de l'alumnat i professorat del curs 2019-20.

II. MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 2. LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

CAPÍTOL 3. MÉS ENLLÀ DE LES DISCIPLINES

CAPÍTOL 4. CODOCÈNCIA

CAPÍTOL 5. PROCESSOS CREATIUS I EDUCACIÓ

Capítol 2. La formació inicial de mestres

Per tal de conèixer la contribució del PAI al perfil de mestre capaç de donar resposta als reptes que planteja l'escola del segle XXI, ens cal saber quines són les competències que conformen aquest perfil i quines característiques ha de tenir la formació inicial dels mestres per tal de promoure el desenvolupament d'aquestes competències.

2.1. Les competències professionals dels mestres del segle XXI

La pregunta sobre quines han de ser les competències professionals dels mestres d'avui remet inevitablement a dues qüestions prèvies: Què han d'aprendre els infants a l'escola? Quina és la funció de l'escola en la societat actual?

El document *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* afirma que el propòsit fonamental de l'educació del segle XXI hauria de ser "sostenir i promoure la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb els altres i amb la natura" (Centre Unesco de Catalunya, 2015, p. 38). La concepció humanista de l'educació ja es concretava en els quatre pilars de l'educació definits per Delors (1996): aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts. Segons la Unesco (2015) cal reinterpretar i protegir els quatre pilars de l'educació i replantejar el currículum des d'una perspectiva humanista. Això implicaria consensuar un currículum que inclogui més preguntes que respostes, que promoció el respecte a la diversitat, el rebufig a les hegemònies i garanteixi l'equilibri entre pluralisme i valors universals.

Assumint aquesta necessitat de reinterpretar els pilars de l'educació i de replantejar el currículum, Martínez (2019) es pregunta *què hem d'innovar i què hem de conservar en educació?* Per tal de donar-hi resposta parteix de dos principis orientadors: en primer lloc, l'educació ha d'estar al servei del coneixement com a mitjà per al creixement personal i social; en segon lloc, cal reconèixer l'educació com un bé comú i no només com un bé particular. En conseqüència, segons l'autor, la innovació en educació ha de contribuir no només al bé particular de cada estudiant, sinó també a la millora de la comunitat educativa i al progrés en el caràcter inclusiu del sistema educatiu. Així, Martínez (2019) afirma que les finalitats de la innovació són dues:

1. Promoure l'excel·lència de la persona, contribuir a formar persones capaces de donar sentit i forma a la seva experiència humana. Aquest objectiu es desenvolupa en tres eixos: la construcció de la pròpia personalitat moral; el sentit de pertinença a la comunitat i la millora de les pròpies condicions de vida i les dels altres. Segons Martínez (2019), els posicionaments

pedagògics que conceben la persona com a subjecte relacional fomenten l'aprenentatge ètic i, en aquest sentit, aconsella la implementació de pràctiques com l'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu, l'aprenentatge per projectes o la pràctica reflexiva.

2. Enfortir i transformar les condicions dels espais d'aprenentatge i convivència per a una educació democràtica en valors.

Reprement la pregunta *què hem d'innovar i què hem de conservar en educació?* Martínez (2019) apunta dos canvis necessaris. El primer, consisteix en la selecció dels continguts d'aprenentatge en funció del seu caràcter metacognitiu:

És necessari dedicar menys temps a adquirir coneixements i més temps a desenvolupar la capacitat de la lectoescriptura i l'interès per la lectura, la conversa argumentada, la capacitat creativa i les diferents formes d'expressió, la sensibilitat artística, el pensament visual, la potència reflexiva i les maneres de pensar i investigar pròpies de la ciència (p. 18).

També en relació als continguts, l'autor afirma que l'antic rol de l'escola en la distribució de la informació ha perdut sentit, però en canvi, és del tot imprescindible que formi l'alumnat per a la selecció, organització i transformació d'aquesta informació en coneixement. L'escola, segons Martínez (2019), ha de promoure les denominades capacitats del segle XXI, proposades per Kozma (2012): respondre amb flexibilitat a problemes complexos, comunicar de manera eficaç, gestionar la informació, treballar en equip, utilitzar la tecnologia i produir coneixement. Segons aquest autor, la transició de l'educació cap a un model de creació de coneixement, passa per conjugar l'adquisició de coneixements bàsics amb el desenvolupament d'aquestes capacitats i la promoció de la creativitat en les seves diverses formes d'expressió.

El segon canvi necessari en educació, segons Martínez (2019) és avançar en la formació integral de la persona i en la construcció de la ciutadania. La innovació ha de fomentar el treball en equips docents, la superació de la fragmentació dels sabers, qüestionar les pràctiques de la vida quotidiana i el clima moral de l'escola.

Cela i Domènech (2016) coincideixen en els finalitats de l'educació enunciades per Martínez (2019) i admeten que no ens podem plantejar la contribució de l'escola a la societat sense posicionar-nos ideològicament. Afirmen, des de la seva expertesa, que l'escola ha de mostrar el món i ha d'acompanyar l'infant en el seu procés de descobriment, però també ha de ser el marc on assagi formes de convivència transferibles a d'altres àmbits socials. En aquest procés de descoberta del món, mestres i alumnes comparteixen una mateixa experiència d'aprenentatge continu:

Som de l'opinió que, igualment que l'alumnat, els mestres, quan ens formem i després quan exercim la nostra professió a l'escola estem en un procés d'aprenentatge continu i aquest aprenentatge no té gaires diferències amb el que ha d'assolir el nostre alumnat.

Les nostres competències professionals han de ser paral·leles i equivalents a les seves i la manera de treballar, d'aprendre, de construir saber, de compartir i de conèixer a l'aula ha d'impregnar la nostra pròpia professionalitat (Cela i Domènech, 2016, p. 69).

Les competències que els mestres han d'adquirir en la seva formació i durant l'exercici de la seva professió impliquen, segons Cela i Domènech (2016):

- Una cultura àmplia que permeti comprendre el món i relacionar coneixements diversos.
- La capacitat de construir aprenentatges a partir de la reflexió i el diàleg.
- Un ampli coneixement de les pròpies potencialitats i mancances, per tal d'aprendre, desaprendre i canviar els propis paradigmes per d'altres que suposin un avenç i una millora social.
- La capacitat de treballar en equip per cooperar en el marc de l'escola, crear cultura de centre i construir contextos de transformació i millora.

Cela i Domènech (2016) resumeixen la competència bàsica dels mestres com la capacitat de "viure la professió des de la passió, l'emoció i el compromís" (p. 70) i citen el filòsof Adorno quan afirmen que l'educació ha de tenir la finalitat moral de lluitar contra la injustícia, la desigualtat i la barbàrie.

El document publicat pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) l'any 2015 amb el títol *El profesorado del siglo XXI*, recordava les prioritats de l'educació formal compartides pels Consejos Escolares Autonómicos: "dotar a los alumnos de una formación integral y propiciar una visión reflexiva y constructiva de la sociedad en la que viven y asegurar la adquisición de los conocimientos que nuestra tradición cultural, científica e intelectual ha tardado siglos, o incluso milenios, en consolidar constituyen los fines nucleares de la enseñanza formal" (MECD, 2015, pp. 7-8). Segons el MECD (2015), per tal de respondre a aquestes finalitats en un context de creixent complexitat social, tecnològica i econòmica, els docents han hagut d'incorporar noves competències tals com la capacitat de treballar en equip i participar en projectes col·lectius, l'autonomia i responsabilitat personal, la incorporació de metodologies més efectives i de les tecnologies de la informació i la comunicació i la disposició permanent a la reflexió i recerca sobre la pròpia pràctica docent.

El MECD (2015) proposa articular les competències del professorat de totes les etapes del sistema educatiu al voltant de tres eixos: la cultura general del professorat, el domini de la matèria que imparteix i el coneixement pedagògic i metodològic dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Finalment, destaquen la dimensió ètica de la professió docent i afegeixen el compromís professional, compostat pels valors, actituds i estils de comportament, com un quart eix competencial.

Marina et al. (2015) també incideixen en la necessitat de canvi de l'escola espanyola i en el protagonisme dels docents en aquest procés de transformació. Consideren que l'escola ha de canviar per millorar la seva qualitat (reduir l'abandonament escolar, millorar els resultats en les avaluacions internacionals, revaloritzar la formació professional, oferir un ensenyament bilingüe de qualitat i apropar l'escola al món laboral), adaptar-se a un context de canvi permanent, afavorir l'accés al món laboral i assumir la seva responsabilitat ètica en la formació de l'alumnat per a la convivència justa i la construcció d'una societat igualitària.

Aquesta ampliació de les responsabilitats de l'escola comporta necessàriament una revisió i ampliació de les competències dels docents, que hauran de ser, segons Marina et al. (2015), professionals compromesos i amb un alt nivell de coneixements i saviesa pràctica. Afirmen que, a les competències "de sempre" (coneixement sobre les matèries i sobre el desenvolupament intel·lectual de l'alumnat, capacitat de comprensió i comunicació, entusiasme, habilitats socials i emocionals i compromís ètic) caldrà sumarn'hi d'altres especialment necessàries avui:

- Una idea clara del funcionament de la intel·ligència humana que incorpori els avenços de la neurociència.
- Promoure i organitzar situacions d'aprenentatge que sorgeixin de les demandes de l'entorn.
- Gestionar el progrés en l'aprenentatge de tot l'alumnat, donant resposta als diferents ritmes, aprofitant les metodologies cooperatives, les noves tecnologies i els projectes compartits amb d'altres docents. Avaluar els processos per seguir i afavorir el progrés en l'aprenentatge.
- Saber afrontar conflictes i problemes de convivència.
- Saber treballar en equip amb la resta del claustre. Tots els docents s'han de sentir membres actius del centre i compartir un model i projecte d'escola. Així, segons Marina et al. (2015), es podran plantejar currículums integrats i projectes transversals que resolguin un problema permanent del sistema educatiu: la transferència de coneixements d'una assignatura a una altra.
- Donar importància a la relació amb les famílies.
- Utilitzar les noves tecnologies dins l'aula.
- Adaptar-se a entorns multiculturals.
- Afrontar els dilemes ètics de la professió.
- Estar disposat a aprendre i organitzar la pròpia formació continuada.

Són molts els documents publicats per experts en educació que, des de la recerca pedagògica i l'experiència en l'administració i gestió educatives, han escrit sobre el futur de l'educació formal i les noves competències del professorat, tant en l'àmbit autonòmic, com en l'estatal i l'internacional. Una mirada necessària és la dels centres educatius catalans i els equips de professionals que actualment hi treballen. En aquest sentit ens preguntem: Quines són les competències docents que consideren fonamentals els equips directius de les escoles catalanes? Com valoren les competències de les noves promocions de mestres que s'incorporen a l'escola?

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) va publicar el 2015 un estudi sobre *Ocupabilitat i competències dels nous docents* amb l'objectiu de millorar l'encaix de les demandes dels centres educatius amb l'oferta de les universitats. Una mostra de dos-cents vuitanta-un directius, gerents i titulars de centres educatius d'educació infantil, primària i secundària de Catalunya van contestar un qüestionari en línia per tal de valorar les competències dels nous docents contractats.

Els resultats de l'estudi (AQU, 2015) van posar de manifest quines són les competències docents considerades més importants pels responsables dels centres educatius i, en relació a la preparació dels nous docents, quines són les seves forteses i quines les seves debilitats. Així, els resultats indiquen que:

- Les competències que es consideren més importants són la responsabilitat en el treball, la competència disciplinària en llengua catalana i la capacitat per promoure valors i respecte a l'aula.
- La satisfacció global amb les competències dels nous docents és de 6.8 sobre 10. Les tres competències dels nous docents amb les quals els informants dels centres se senten més satisfets són la responsabilitat en el treball, les habilitats informàtiques i la capacitat de promoure valors i respecte a l'aula.
- On hi ha més marge de millora, pel que fa a les competències dels nous docents, és en la gestió de l'aula, la gestió de conflictes, la llengua estrangera i la innovació i recerca.

Una altra investigació, també emmarcada en l'Estudi d'Ocupadors realitzat per l'AQU sobre la valoració de les competències dels nous docents, relaciona aquests resultats amb les dades qualitatives obtingudes a partir d'entrevistes i grups de discussió amb representants dels equips directius d'una mostra d'escoles. L'estudi, publicat amb el títol *Les competències dels mestres en l'actual context català* (Civís et al., 2019), parteix de la necessitat d'establir un diàleg entre la universitat i l'escola per tal d'ajustar la formació inicial de mestres a la realitat educativa. Segons els investigadors, les competències dels mestres són el nexa entre aquesta formació i l'escola.

En les entrevistes de l'estudi de Civís et al. (2019) es preguntava als representants dels equips directius de les escoles quines consideraven que eren les principals competències que ha de tenir un docent per donar resposta a les necessitats socioeducatives actuals. L'anàlisi de les respostes va conduir els investigadors a classificar les competències en cinc categories: competències comunitàries, competències crítiques, competències instrumentals, competències interpersonals i competències personals. Segons els resultats de l'anàlisi qualitativa, les competències personals van ser les més destacades pels entrevistats i dins d'aquestes les socioemocionals, en segon lloc les instrumentals i, en tercer lloc, les interpersonals. Les competències crítiques i comunitàries van ser les menys referenciades. La Taula 2 mostra quines varen ser les competències socioemocionals més referenciades, entre les quals destaca en primer lloc la capacitat d'aprenentatge i d'aprenentatge permanent.

Taula 2. Competències personals dels docents. Estudi *Les competències dels mestres en l'actual context català*.

Competències personals	
Disciplinàries	Socioemocionals
Ocupen un lloc secundari, tant en les respostes al qüestionari de l'AQU com en les entrevistes.	Considerades les més importants. Per ordre de valoració: 1. Aprenentatge i aprenentatge permanent. 2. Responsabilitat en el treball. 3. Intel·ligència emocional, flexibilitat cognitiva i creativitat.

Nota: Taula elaborada a partir de l'article de Civís et al. (2019).

A continuació, a la Taula 3, es mostren les competències instrumentals i interpersonals que varen ser més destacades pels entrevistats.

Taula 3. Competències instrumentals i interpersonals dels docents. Estudi *Les competències dels mestres en l'actual context català*.

Competències instrumentals	Competències interpersonals
Destaquen: 1. Gestió de grups. 2. Desenvolupar estratègies d'aprenentatge. 3. Comunicació oral i escrita.	Destaquen: 1. Treball cooperatiu /col·laboratiu. 2. Capacitat d'acompanyar, tutoritzar, orientar i motivar.

Nota: Taula elaborada a partir de l'article de Civís et al. (2019)

En les conclusions de l'estudi de Civís et al. (2019), els investigadors valoren el fet que la competència crítica i la competència comunitària hagin estat tan poc referenciades i es pronuncien a favor d'un mestre transformador de l'entorn, implicat en la relació entre l'escola i la comunitat de la qual forma part.

2.2. La formació inicial de mestres

La concepció humanista de l'educació que defensa la Unesco (2015) i a la qual ens referíem a l'inici d'aquest apartat, té profundes implicacions no només en la definició dels currículums escolars sinó també en la formació dels mestres. El document *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* afirma que “cal formar els mestres perquè facilitin l'aprenentatge, perquè entenguin la diversitat, perquè siguin inclusius i perquè desenvolupin competències per viure junts i per protegir i millorar el medi ambient”(Unesco, 2015, p.57). També explica que han d'afavorir l'autoestima i autonomia dels alumnes, relacionar els aprenentatges amb els seus contextos específics, treballar en equip amb les famílies, els companys i en benefici de l'escola i la comunitat, incorporar la tecnologia i continuar la seva pròpia formació. Per tal de formar mestres capaços d'afrontar les noves exigències de l'educació en un context canviant, la universitat ha d'adoptar un enfocament interdisciplinari que fomenti la creativitat i la racionalitat i el respecte pel llegat natural i cultural.

A Catalunya, des de les universitats, han estat moltes les veus que han reclamat la necessitat d'un canvi en la formació inicial de mestres per tal d'adequar el perfil professional dels futurs docents a les noves demandes de l'escola i la societat. Fontanet (2017), dibuixa una proposta de millora de la formació inicial de mestres en la seva tesi doctoral. Els principals eixos d'aquesta proposta són els següents:

- Incloure les competències psicosocioemocionals i interpersonals per aconseguir que els professionals de l'educació siguin creatius, lliures, emprenedors, trencadors i que es converteixin en agents de canvi i de transformació social.
- Evitar la fragmentació del coneixement, anar més enllà de les disciplines, treballar de manera més holística, global i assumir que aquest plantejament comporta necessàriament canvis en la metodologia.
- Actualitzar el coneixement psicològic, pedagògic i sociològic i sumar-hi els àmbits de coneixement que ens ajuden a entendre com es produeix l'aprenentatge: la neuropedagogia, neurologia, neurociència.
- Incorporar la tecnologia i l'anglès com a instruments, no com a finalitats, i fer-ne un ús transversal.
- Aprofundir en els aspectes vinculats a les relacions amb les famílies.
- Donar més rellevància a la formació relacionada amb l'organització de l'espai (vinculada als plantejaments metodològics i didàctic), l'educació artística (musical, corporal, visual i plàstica) i la recerca.
- Plantejar una formació comuna, de base més humanista, psicològica i pedagògica, a qualsevol futur mestre independentment de l'etapa educativa a la que es vulgui dedicar (educació infantil, primària o secundària)

- Vetllar per l'equilibri entre la teoria i la pràctica, evitant “el perill de magnificar tant la pràctica que arribem a desprestigiar la teoria i creure que a les universitats es fan unes coses que s’han d’aplicar a les escoles i oblidar aquest diàleg constant entre les dues”(p. 231).

Havent analitzat els actuals plans d’estudis del grau en Educació Primària, Imbernon i Colén (2015) coincideixen en la necessitat d’un canvi en la formació inicial de mestres perquè no respon al perfil professional que es dedueix de la LOE (2006) i dels resultats de la recerca en educació. La normativa i la recerca posen l’accent en un docent amb coneixement sobre els seus alumnes i l’entorn, que treballa en equip i participa activament en la vida del centre, però els plans d’estudi dels graus d’Educació Primària no responen a aquest perfil. L’anàlisi d’aquests documents revela que les competències que hi són menys representades fan referència a:

- El coneixement de l’organització de les escoles d’educació primària i la col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat.
- La comprensió de les característiques i condicions en les que es produeix l’aprenentatge escolar, la funció tutorial i la cooperació amb les famílies.

Els autors conclouen que “es continua formant un perfil de mestre centrat a la seva aula, poc implicat en el funcionament del centre i menys encara en les relacions amb l’entorn escolar” (p. 72). Afirment que la implementació dels nous graus va suposar un gran esforç de formació i coordinació del professorat que no ha revertit en un canvi ni en la millora substancial de la formació inicial de mestres. Atribueixen aquest fracàs a l’estructura del pla d’estudis, fragmentat en assignatures, que no aprofundeix en la relació entre la teoria i la pràctica, és incoherent amb les metodologies que s’expliquen a l’aula (els projectes de treball, l’aprenentatge basat en problemes) i que no permet desenvolupar ni avaluar les competències que haurien d’assolir els futurs mestres.

Martínez i Prats (2018) també afirmen que cal una “renovació del rol del professorat universitari en un context docent on el centre ha de ser l’activitat d’aprenentatge de l’estudiant” (p. 9). La millora de la qualitat docent a les universitats i de la qualitat de l’aprenentatge de l’alumnat és una de les accions que proposen per tal d’assolir l’objectiu de millorar la competència de les futures promocions de mestres, considerades la peça clau de la qualitat de tot el sistema. Altres accions proposades són la modificació de l’estructura de les titulacions i la millora del pràcticum. Per a la definició de mesures concretes a implementar, Martínez i Prats (2018) tenen en compte els projectes desenvolupats en el marc del Programa MIF (Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres). La primera d’aquestes mesures concretes consisteix en integrar en la pràctica docent del professorat universitari “metodologies que fomentin l’aprenentatge col·laboratiu i la competència d’aprendre a aprendre (...). També més aprenentatge basat en la investigació, on l’estudiant dirigeixi la seva pròpia recerca, combinada amb treballs en petits grups i amb contractes de treball cooperatiu” (p. 9).

Segons Vaillant (2019), cal impulsar la innovació en la formació del professorat per tal de superar la bretxa entre les capacitats necessàries en un món cada vegada més globalitzat i els continguts extremadament locals dels programes de formació dels docents. La formació inicial i contínua vol donar resposta a situacions immediates i perpetua la pràctica establerta, mentre que els espais per a la innovació són escassos. Aquests espais, per Vaillant (2019) s'haurien de donar a tres nivells: en primer lloc, en les polítiques educatives, per tal d'evitar l'homogeneïtzació i la rigidesa en l'organització de la formació docent, que prioritzen agrupacions i calendaris homogenis i estructures verticals que són un fre per a l'autonomia i la innovació; en segon lloc, en les metodologies i, en tercer lloc, en les activitats d'aprenentatge. Pel que fa a les activitats d'aprenentatge, caldria modificar les situacions i recursos pedagògics (implementar l'aprenentatge per projectes, l'estudi de casos...) i el rol del formador. Segons Vaillant (2019), "la forma en la que el formador desenvolupa la seva feina és crucial a causa del seu rol modelador, perquè és sabut que el que fa un futur docent no és tant el que li diuen els llibres de pedagogia com replicar el model que té al davant" (p. 240).

2.3. La innovació en la docència universitària

A continuació abordem la necessitat d'un canvi de model en la docència universitària, descrivim les característiques del model anomenat de cocreació del coneixement i concretem algunes de les estratègies per implementar-lo.

2.3.1. Del model transmissiu al model de cocreació de coneixement

En relació a la metodologia i les pràctiques docents a la universitat, Riera (2016) exposa les implicacions educatives de l'anomenada "quarta revolució industrial" en el nou rol del docent universitari. Escriu que, de la mateixa manera que la nova revolució comporta que la separació entre producció i consum es difumini, en educació, els rols d'educador i educand també s'haurien de fusionar, en tant que tots dos aprenen al llarg de tota la vida i tenen el mateix accés al món de la informació. Conclou que, en aquest context, el rol del docent ha d'estar més centrat en la comunicació de la seva experiència i expertesa que en l'evocació unidireccional de continguts.

Com Riera (2016), Gros i Martínez (2020) també afirmen que la manera tradicional d'impartir docència a la universitat, basada en la transmissió de coneixements, ja no respon a les necessitats formatives actuals de l'alumnat. Per aquests autors, seleccionar els coneixements més rellevants i saber-los comunicar ja no és suficient, sinó que cal que el professorat universitari sigui expert en el disseny de l'aprenentatge i no únicament en impartir una matèria. En aquest sentit, assenyalen que l'activitat del docent ja no pot ser únicament un monòleg i proposen obrir vies de participació de l'alumnat en el disseny del seu procés d'aprenentatge. Així, segons Gros i Martínez (2020), la tasca del professorat s'assembla més a la d'un coreògraf que crea la seqüència de moviments en la qual intervenen els diferents protagonistes de l'acció educativa.

Convertir l'alumnat en coparticipant de la creació de les assignatures és imprescindible perquè es produeixi el canvi de paradigma que desplaça l'accent de la transmissió d'informació (per part del professorat) i la reproducció (de l'alumnat) a la creació compartida de coneixement (Gros i Martínez, 2020; Monereo, 2020). Així, l'estudiant hauria de participar de la definició dels continguts, dels criteris d'avaluació, les dinàmiques d'aula, etc. A continuació, exposem quins són els criteris per a la selecció de continguts i les estratègies metodològiques que Monereo (2020) proposa per promoure el canvi del model transmissiu al model de creació de coneixement en la docència universitària:

- La selecció dels continguts. Per tal de decidir què cal ensenyar als estudis de grau, l'autor recomana partir dels problemes que l'alumnat haurà de resoldre en la seva pràctica professional, analitzar les competències (els continguts, aptituds i actituds) que necessitaran per resoldre'ls i promoure la interdisciplinarietat en el procés de resolució.
- La transposició didàctica. Transferir un determinat contingut de manera que l'alumnat en construeixi una versió personal, reinterpretada, requereix una forma de processament denominat transposició didàctica. La transposició didàctica es pot vehicular a través de tres processos diferents: el deductiu i preconstructiu, en el que el docent construeix el contingut i l'estudiant l'aprèn per tal d'aplicar-lo; l'inductiu i reestructiu, en el que l'estudiant reproduïx recerques i en descobreix el resultat i, finalment, l'opció mixta, (inductiva, deductiva i constructiva) que enfronta l'estudiant a problemes que pot resoldre a través de diverses vies de solució negociades amb el docent.
- Les formes de diàleg docent-discent. L'aprenentatge de màxima qualitat és aquell que permet generar noves idees connectades amb els continguts apresos i s'hi arriba a partir d'un procés de reinterpretació dels continguts, és a dir, de transformació de la informació en coneixement. Per tal de promoure aquest tipus d'aprenentatge cal establir un determinat tipus de diàleg amb l'estudiant: el debat, la negociació i el diàleg generador d'idees, són les formes d'interacció que permeten assolir un aprenentatge de qualitat. A la Taula 4 es mostren les característiques d'aquest tipus de diàleg i les situacions educatives en les que es donen.

Taula 4. Tipus de diàleg per a l'aprenentatge de qualitat segons Monereo (2020).

Tipus de diàleg	Descripció	Situacions educatives
Debat	Els participants defensen la seva pròpia posició i la confirmen, oposant-se a l'opinió de l'altre.	Discussions sobre els continguts de l'assignatura, en què l'alumnat qüestiona el punt de vista del professorat i argumenta la seva opinió.
Negociació	Els participants esperen obtenir un benefici mutu del diàleg i per això intenten consensuar i arribar a acords.	Desenvolupament de projectes conjunts, en situacions de col·laboració i cooperació.
Diàleg generatiu	Els participants estan oberts a l'exploració i a aprendre de l'altre i amb l'altre.	Situacions de conversa informal, en què s'apliquen els coneixements i es promou el desenvolupament de la creativitat.

Nota: Adaptat de "Enseñar y aprender en la educación superior", de C. Monereo, 2020, p. 84.

Copyright Ediciones Octaedro S.L.- IDP/ICE UB.

- Els mètodes. Monereo (2020) classifica diferents mètodes d'aprenentatge en quatre grups, tenint en compte el seu caràcter deductiu/inductiu i el nivell d'autonomia que demanen de l'estudiant (vegeu figura 5). Les propostes més obertes, menys dirigides, que gairebé no requereixen instrucció prèvia, promouen en l'estudiant l'exploració i la recerca activa de solucions als problemes que s'han plantejat. Entre aquestes propostes hi trobem el desenvolupament de projectes i la solució d'incidents. L'autor també apunta que qualsevol mètode adquireix un valor afegit quan les activitats es realitzen en grup i es potencia l'aprenentatge entre iguals.

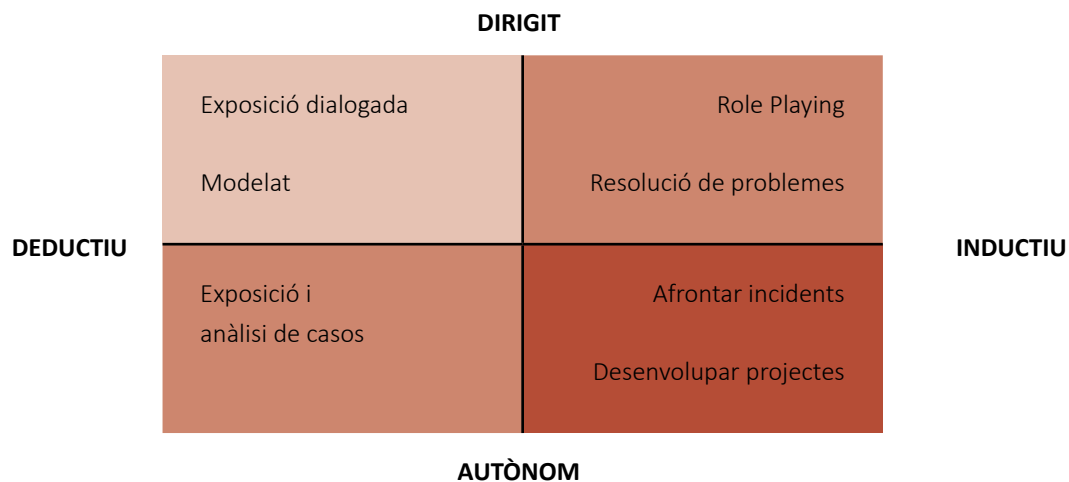


Figura 5. Classificació de mètodes d'ensenyament. Adaptat de "Enseñar y aprender en la educación superior", de C. Monereo, 2020, p. 87. Copyright Ediciones Octaedro S.L.- IDP/ICE UB.

Cal valorar la idoneïtat de cada mètode en relació als objectius plantejats i les característiques del grup d'estudiants però, segons Monereo (2020) els mètodes com l'aprenentatge basat en projectes o el role-playing reproduïxen situacions molt similars als problemes que l'alumnat haurà d'afrontar en la seva vida professional i, a més, generen aprenentatges molt significatius perquè provoquen emocions i incorporen la sorpresa com un element activador de la motivació per a l'exploració.

- Les fases en la programació de la docència. Monereo (2020) seqüencia les decisions que el docent universitari ha de prendre en la programació de la seva docència: en primer lloc, aconsella preguntar-se què s'avaluarà al final de l'assignatura (què ha d'haver après l'alumnat?) i, en segon lloc, formular els objectius (quan acabi l'assignatura l'estudiant serà capaç de...); en tercer i quart lloc, cal definir les competències i els continguts necessaris per assolir els objectius i concretar els mètodes i activitats d'ensenyament-aprenentatge; finalment, cal seqüenciar les activitats per cedir progressivament el control als estudiants, de manera que les primeres activitats siguin més dirigides i en les últimes hagin de treballar autònomament.

El canvi del model transmissiu al model de creació de coneixement en la docència universitària, requereix un canvi en la concepció del professorat universitari sobre la seva activitat docent que comporti l'adopció progressiva de noves estratègies com les que Monereo (2020) proposa per a la selecció de continguts significatius i la integració de formes de diàleg i mètodes que promoguin l'aprenentatge autònom i inductiu de l'estudiant. Ara bé, perquè aquest canvi de paradigma es produeixi caldrà no només un canvi en la concepció del professorat sobre la seva docència, sinó també que es donin les condicions adequades a nivell d'infraestructures organitzatives i de suports institucionals (Gros i Martínez, 2020).

2.3.2. Estratègies per promoure l'aprenentatge autònom i inductiu de l'estudiant

Hem vist que el desenvolupament de projectes és un dels mètodes que promou l'aprenentatge significatiu; afavoreix l'autonomia i el pensament inductiu perquè reproduïx situacions que l'estudiant haurà d'afrontar en el futur i provoca emocions que motiven a l'exploració (Monereo, 2020). Segons Imbernon et al. (2020), el desenvolupament de projectes promou la iniciativa i la creativitat de l'alumnat, però també el seu compromís i responsabilitat. Aquests autors afirmen que, en el procés de desenvolupament del projecte, l'estudiant aprèn, sobretot, a formular i avaluar hipòtesis, a planificar un procés, a fer recerca, a trobar solucions i redactar informes. A més, quan els projectes es realitzen en grup, l'aprenentatge entre iguals potencia els beneficis que comporta el mètode (Monereo, 2020).

En relació als treballs en grup, Imbernón et al. (2020) sostenen que, per tal de consolidar els aprenentatges, no només cal que siguin vivencials i transferibles sinó que també han de ser compartits i dialogats amb els iguals. El treball en grup pot comportar algunes dificultats, com el desequilibri en la participació entre els membres del grup (que es pot resoldre amb la tutorització), el conflicte entre els participants, o la baixa productivitat en grups sense hàbits de treball en equip. Malgrat tot, els beneficis superen les possibles dificultats: la motivació pel treball, l'increment de la creativitat, el desenvolupament de la capacitat de cooperació, la diversitat de punts de vista i l'intercanvi d'experiències. A través del treball en grup, l'alumnat desenvolupa competències transversals, aprèn a comunicar-se, a dialogar, a consensuar i es compromet en un projecte comú. Realitzar treballs en grup ajuda l'estudiant a adquirir seguretat, a superar inhibicions, a expressar els seus dubtes i aprendre dels iguals. Les experiències d'aprenentatge compartit són un exercici en què l'estudiant pren consciència de que pot aprendre més i millor quan afronta els reptes en grup, sobretot quan els proposem objectius que s'han d'assolir treballant en equip. D'aquesta manera, la universitat prepara l'estudiant per a les demandes de la societat del futur.

Dissenyar activitats que promoguin l'autonomia i l'aprenentatge entre iguals, implica preveure els suports que l'estudiant necessitarà. En aquest sentit, Imbernon et al. (2020) proposen diferenciar i seqüenciar set fases en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge per tal de planificar les orientacions i els suports que podem oferir a l'alumnat en cada moment:

1. El punt de partida en què l'estudiant ha de poder respondre les següents preguntes: què he de fer? Què necessito? Què em cal saber? On puc trobar la informació? De quin temps dispo? Amb qui treballaré? Com puc saber que el que faig és correcte?
2. La planificació de l'acció en què el professorat ha de donar orientacions sobre les tasques a realitzar (objectius, estructura del treball, etc) i alhora facilitar les condicions per al treball autònom (espais, materials, etc.).
3. La recerca d'informació. En aquesta fase el docent proporciona recursos per representar el problema, organitzar les idees, descriure seqüències, relacionar i jerarquitzar conceptes, recollir i contrastar la informació.
4. El desenvolupament de l'acció. Per tal de motivar i mantenir el curs de l'acció, el docent ha de promoure la relació entre estudiants i amb el professorat, el treball de petits grups, les discussions entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa (l'avaluació continuada, la coavaluació i l'autoavaluació).
5. La interrelació entre diversos aspectes de l'aprenentatge. Per tal de facilitar les relacions entre diversos continguts, el docent pot aportar documentació en diferents llenguatges (escrit, audiovisual...), recordar conceptes ja treballats i les relacions entre ells.
6. La consciència d'aprenentatge. El professorat pot estimular la consciència de l'estudiant sobre el propi procés d'aprenentatge a partir de diferents recursos: una agenda i temporització de les tasques de l'assignatura acordada amb l'alumnat; els criteris d'avaluació consensuats; l'ús d'instruments que faciliten la reflexió com els diaris o els enregistraments d'algunes activitats; l'aprenentatge cooperatiu i els instruments d'auto i coavaluació.
7. L'avaluació de l'aprenentatge. Per tal de garantir que l'estudiant comprèn l'avaluació dels aprenentatges cal haver compartit i argumentat els criteris d'avaluació; fer el retorn individual i col·lectiu dels resultats de les activitats argumentant les qualificacions obtingudes, elaborar rúbriques que facilitin l'autoavaluació i promoure la coavaluació entre estudiants de petits grups.

A mode de conclusió podem afirmar que la formació inicial de mestres ha de seguir canviant per tal de formar professionals capaços de donar resposta a les necessitats dels infants del segle XXI: mestres amb una cultura àmplia que els permeti relacionar coneixements diversos, amb la capacitat de construir aprenentatges a partir de la reflexió i el diàleg, en formació permanent i compromesos amb l'escola i el seu entorn (Cela i Domènech, 2016). Per tal de formar les futures promocions de mestres amb aquest perfil, la universitat ha de superar les mancances dels actuals plans d'estudis dels graus d'educació: la fragmentació en assignatures, l'escassa relació entre teoria i pràctica i la incoherència entre els mètodes d'ensenyament-aprenentatge que s'expliquen i els que s'apliquen en la docència universitària (Imbernon i Colén, 2015). Superar aquestes limitacions requereix evolucionar

de l'actual model transmissiu al model de cocreació de coneixement, que transfereix a l'estudiant la responsabilitat sobre el seu propi procés d'aprenentatge (Gros i Martínez, 2020; Monereo, 2020 i Riera, 2016). Aquest canvi de paradigma comporta l'adopció de nous criteris per a la selecció dels continguts, noves formes de diàleg amb els estudiants i la implementació de mètodes que promouen l'aprenentatge inductiu i autònom com l'aprenentatge basat en projectes (Monereo, 2020).

Capítol 3. Més enllà de les disciplines

Aquest capítol vol ser una síntesi de les aportacions de diversos autors rellevants en l'estudi de les diferents formes d'integració de les disciplines i les seves implicacions en la docència i en els processos d'aprenentatge. Sovint, en l'exposició de les seves tesis, es posen de manifest les influències que han exercit els uns en els altres, els seus acords i també les divergències, sobretot pel que fa a la terminologia, tan diversa i extensa com ho és la complexitat de la relació entre disciplines.

3.1. Les quatre fletxes del coneixement

Nicolescu explica que disciplinarietat, multidisciplinarietat, interdisciplinarietat i transdisciplinarietat són quatre fletxes disparades alhora des del mateix arc: el coneixement (Morin, 2012). La metàfora subratlla la necessitat de treballar des de les disciplines i alhora cercar les diferents maneres de relacionar-les per tal de fer avançar el coneixement. Per començar, cal definir quines són les possibles relacions entre les disciplines i de quina manera condicionen la recerca i la docència.

Morin (s.d.) defineix la interdisciplina, la multidisciplina i la transdisciplina com a tres solucions per transcendir els límits entre les disciplines que impliquen diferents nivells d'integració. La interdisciplina consisteix en una forma d'organització del coneixement en què es transfereixen els mètodes que han estat propis d'una disciplina a una altra, per tal de fer-la avançar. Segons l'autor, en la interdisciplina es traspasa la frontera entre disciplines però la fita, l'objectiu, es manté encara dins del marc de la recerca disciplinària. En canvi, en la pluri o multidisciplina no s'alteren ni els mètodes ni l'objecte d'estudi, sinó que diverses disciplines treballen conjuntament al servei d'un únic projecte o objectiu aportant la seva visió específica. No obstant, la multidisciplinarietat produeix un impacte en els investigadors i en les formes organitzatives:

La Pluridisciplina hace avanzar formas organizativas nuevas y produce impactos en los investigadores (...) se forman colectivos estables durante períodos temporales amplios, y se termina intercambiando saberes en un ejercicio que comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas (Morin, sd., p.2)

Per Morin (s.d.), la transdisciplina (o metadisciplina) és una forma d'organització del coneixement que transcendeix les disciplines d'una manera molt més radical perquè el seu objecte d'estudi se situa entre disciplines, a través de les disciplines i més enllà de les disciplines. En la recerca o la docència, els projectes transdisciplinaris s'estructuren a partir d'un macroconcepte, un concepte transversal a les disciplines que no pertany a cap disciplina concreta sinó que pertany a totes les disciplines. La dificultat dels projectes docents transdisciplinaris rau en la metodologia, en l'avaluació en particular,

i en el fet que és l'alumne que és transdisciplinari, perquè el professorat aporta la seva formació disciplinària al projecte, malgrat la seva concepció oberta del coneixement i la complexitat (Blanco-Romero et al., 2012)

Nicolescu (1996) ja advertia del perill de confondre interdisciplina, multidisciplina i transdisciplina perquè tot i ser complementàries, no comparteixen una mateixa finalitat. Segons l'autor, malgrat totes tres traspassen els límits entre disciplines, només la transdisciplinarietat persegueix la comprensió de la complexitat.

La fonamentació epistemològica de la relació entre disciplines, a partir de la segona meitat del segle XX, parteix de tesis molt diverses que se succeeixen, evolucionen i es tradueixen en una gran diversitat de termes per referir-se a les diferents formes d'integració disciplinària. En el camp de l'educació, la interrelació de les disciplines sorgeix als anys 70 com a reacció a les protestes estudiantils del maig del 68 (Follari, 2007). En aquell moment, segons Follari (2007), la interdisciplinarietat es fonamentava en dues teories contraposades: la noció de totalitat de Marx, per una banda, i la concepció del coneixement de Piaget, per l'altra. Partint de la noció de totalitat, els seguidors de Marx varen interpretar que, per assolir el coneixement total, calia unir totes les ciències en un tot en el que cada una de les parts s'entendria en relació a les altres. Així, no seria possible entendre la totalitat sense les parts, ni cada una de les parts aïllada de les altres. En canvi, per Piaget (1979), són les estructures cognitives subjacents a la comprensió de qualsevol objecte el que tenen en comú les diferents disciplines. Per aquest autor, la ciència no té un únic mètode, sinó que hi ha mètodes diferents per a cada disciplina perquè tenen objectes diferents, però les estructures lògiques que organitzen el coneixement són sempre les mateixes. Per això, considera que en la mesura en què aprofundim en el desenvolupament de la ciència, més avancem en una direcció interdisciplinària.

Segons Follari (2007), a principis dels anys 70 l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Europeu (OCDE) va adoptar les tesis de Piaget com a fonamentació de la interdisciplina per tal d'emprendre un seguit de reformes innovadores a les universitats en resposta a les protestes del maig del 68. A partir dels anys 80, amb l'inici del postmodernisme, que qüestiona la validesa dels grans relats que pretenen explicar tota la realitat, es comença a parlar d'interdisciplina des d'altres posicionaments epistemològics. Com a exemples, Follari (2007) cita els estudis culturals, el deconstruccionisme i el pragmatisme: en la línia dels estudis culturals, García-Canclini (1990) escriu a *Culturas Híbridas* que cal trobar sabers mixturitzats per produir nou coneixement i no tancar-nos en modalitats preestablertes; els deconstruccionistes nordamericans, també anomenats postmoderns, afirmen que les fronteres entre disciplines han estat excessivament rígides i proposen eliminar-les; finalment, el pragmatisme propi de l'època pressuposa que cada ciència s'ocupa d'una part de la realitat i que ajuntant-les totes, es pot reunificar la realitat a la qual les ciències fan referència.

Per Follari (2007), la possibilitat de crear un discurs original a partir de la integració de les disciplines existents es basa en la convicció que aquestes disciplines i els llenguatges que utilitzen són una construcció social i històrica. En conseqüència, són també susceptibles de ser parcialment deconstruïts

en el procés d'integració disciplinària. Aquesta integració pot adoptar diferents formes que Follari (2013) anomena multidisciplina, interdisciplina i transdisciplina. Utilitza els mateixos termes que Piaget (1979), Nicolescu (1996) o Morin (2010, 2012), però no els atribueix el mateix significat.

Follari (2013) considera que la interdisciplina persegueix la creació d'un discurs nou, que inclogui els aspectes metodològics o de contingut de les disciplines prèvies sense repetir-los en el seu estat original. Per tant, es tracta d'un procés complex que exigeix la síntesi de teories i mètodes propis de disciplines que han estat històricament diferenciades, per tal d'arribar a una integració que doni resposta a una finalitat prefixada. No es tracta d'aconseguir qualsevol forma d'integració, sinó aquella que respongui als objectius prèviament determinats. L'autor inverteix els significats que Piaget (1979), Nicolescu (1996) i Morin (2010, 2012) assignen als termes interdisciplina i transdisciplina. Mentre aquests últims defineixen la transdisciplina com una forma d'organització del coneixement que transcendeix les disciplines d'una manera molt radical, Follari (2013) l'entén com una transposició de models, tècniques, categories, etc. d'una disciplina científica a una altra. En aquesta transposició, una disciplina adopta elements propis d'una altra i en fa una relectura en funció de la seva especificitat.

La Taula 5, mostra les diferències en el significat que atribueixen Piaget (1979), Nicolescu (1996), Morin (2012) i Follari (2013) als termes multidisciplina, interdisciplina i transdisciplina.

Taula 5. Conceptes de multidisciplina, interdisciplina i transdisciplina.

Conceptes		Piaget (1979)	Nicolescu (1996) i Morin (2012)	Follari (2013)
Multidisciplina	<p>1r nivell d'integració:</p> <p>es dona quan la solució a un problema requereix obtenir informació de diverses ciències o sectors de coneixement, sense que les disciplines que hi contribueixen canviïn o s'enriqueixin.</p> <p>2n nivell d'integració:</p> <p>cooperació entre diverses disciplines, o sectors d'una mateixa ciència, que condueixen a interaccions reals, a una reciprocitat d'intercanvis que produeixen un enriquiment mutu.</p> <p>3r nivell d'integració:</p> <p>reciprocitat entre projectes especialitzats dins d'un sistema total, sense fronteres sòlides entre disciplines.</p>	<p>Diverses disciplines treballen conjuntament al servei d'un únic projecte o objectiu aportant la seva visió específica, sense que s'alterin ni els seus continguts ni els mètodes.</p> <p>Forma d'organització del coneixement en què es transfereixen els mètodes que han estat propis d'una disciplina a una altra, per tal de fer-la avançar. Es traspassa la frontera entre disciplines però l'objectiu es manté encara dins del marc de la recerca disciplinària.</p> <p>Forma d'organització del coneixement que transcendeix les disciplines de manera molt radical perquè el seu objecte d'estudi se situa entre disciplines, a través de les disciplines i més enllà de les disciplines. En la recerca o la docència, els projectes transdisciplinaris s'estructuren a partir d'un macroconcepte, un concepte transversal a les disciplines que no pertany a cap disciplina concreta sinó que pertany a totes les disciplines.</p>	<p>Conjunt de les aportacions de diverses disciplines a una temàtica concreta, sense que es barregin els seus continguts.</p> <p>Construcció, procés complex de síntesi de teories i mètodes propis de disciplines, que han estat històricament diferenciades, per tal d'arribar a una integració que doni resposta a una finalitat prefixada.</p> <p>Transposició de models, tècniques, categories, etc. d'una disciplina científica a una altra. Una disciplina adopta elements propis d'una altra i en fa una relectura en funció de la seva especificitat.</p>	
Interdisciplina				
Transdisciplina				

3.2. La integració de les disciplines en l'educació

La integració de les disciplines en educació, segons Morin (2015), obre la possibilitat d'interrelacionar sabers i d'abordar problemes complexos a l'escola. A continuació, concretarem les implicacions de la interdisciplina en les diverses etapes del sistema educatiu, incidint també en els beneficis i dificultats que comporta en la docència universitària. Finalment, descriurem el procés d'aprenentatge interdisciplinari i el rol del docent que acompanya i promou aquest procés.

3.2.1. L'evolució transdisciplinària de l'educació

En un capítol de *La transdisciplinarietàad*. Manifesto, dedicat a l'educació, Nicolescu (1996) explica les aportacions de la transdisciplinarietat als quatre pilars de l'educació de l'Informe Delors. Segons Nicolescu (1996), aprendre a conèixer implica aprendre els mètodes que ens permeten distingir allò real d'allò il·lusori i, en aquest sentit, l'esperit científic és imprescindible. Però aprendre a conèixer també vol dir establir passarel·les entre sabers i aquest caràcter transdisciplinari del coneixement capacitarà la persona per adaptar-se als canvis de la vida professional i li donarà la flexibilitat necessària per actualitzar les seves potencialitats. Aprendre a fer significa aprendre un ofici i els coneixements i pràctiques que hi estan associats, però Nicolescu (1996) adverteix que l'especialització excessiva i precoç s'hauria d'evitar en un món de canvis ràpids i que l'aprenentatge d'un ofici hauria de passar per la creativitat i la construcció d'un nucli de coneixements flexible que permeti l'accés a d'altres oficis. Un altre aspecte important de l'evolució transdisciplinària de l'educació és el reconeixement d'un mateix en el rostre de l'altre, un aprenentatge que comença a la infantesa, continua tota la vida i ens ha de permetre aprendre a viure junts. Aquesta dimensió transpersonal és imprescindible per a la construcció personal, per aprendre a ser. I en la visió transdisciplinària hi ha també una trans-relació que uneix els quatre pilars de l'educació i té el seu fonament en la pròpia essència de l'ésser humà. Nicolescu (1996) conclou que l'educació viable és la que es dirigeix a la totalitat de la persona i no a un dels seus components. Denuncia que l'educació ha prioritzat la intel·ligència de la persona per sobre de la seva sensibilitat i el seu cos i adverteix que la solució no passa per augmentar les hores previstes per a les activitats artístiques i esportives, sinó per cercar l'equilibri entre la intel·ligència analítica, la intel·ligència emocional i la del cos, per conciliar efectivitat i afectivitat. Nicolescu (1996) acaba el capítol dedicat a l'educació transdisciplinària amb una proposta per a la universitat:

La penetración del pensamiento complejo y transdisciplinario en las estructuras, los programas y las proyecciones de la Universidad, permitirán su evolución hacia su misión un poco olvidada hoy —el estudio de lo universal. De esta manera la Universidad podrá devenir un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística. La Universidad renovada será el hogar de un nuevo tipo de humanismo. (p.114)

3.2.2. La integració de les disciplines en les diferents etapes del sistema educatiu

Vint anys després de la publicació del manifest de Nicolescu, Morin (2015) revisa i actualitza les tesis sobre la transdisciplinarietat. L'autor explica que l'escola i la universitat ensenyen coneixements, però no la naturalesa del coneixement i els riscos d'error i il·lusió que comporta en tant que traducció i reconstrucció de la realitat. A més, alerta sobre la manca de reconeixement de problemes complexos i la transmissió de sabers fragmentats, que condueixen a l'error per la seva dispersió i parcialitat. En relació a l'educació secundària i superior, Morin (2015) denuncia la manca de comunicació entre la cultura científica i les humanitats i el progrés dels coneixements quantitius en detriment dels qualitius i reflexius, a causa de la pressió social perquè l'educació respongui a les necessitats tecno-econòmiques actuals. Aquesta pressió també afecta les universitats que, en la mesura en què han esdevingut independents dels estats, han augmentat la seva dependència del món empresarial i dels diners.

Segons Morin (2015), els infants fan servir espontàniament les seves capacitats sintètiques i analítiques i perceben els vincles entre sabers. Som els adults els que els creem entitats separades i els obliguem a aprendre en categories aïllants: "aprender la historia, la geografía, la química, la física, sin aprender a la vez que la historia se sitúa siempre en espacios geográficos y que cada paisaje geográfico es el fruto de una historia terrestre" (Morin, 2015, p.83). Així, segons l'autor, és a l'escola primària on es podria assajar el pensament unificador, a partir dels grans interrogants (qui som, d'on venim, on anem), mentre que l'etapa d'educació secundària hauria de ser el moment de la trobada entre la cultura de les humanitats i la cultura de les ciències, entre l'esperit científic i el filosòfic. La universitat, al seu torn, hauria d'introduir els principis operadors del pensament complex: les nocions de sistema, la causalitat circular, la dialògica i els principis hologramàtics.

Un exemple interessant de projecte interdisciplinari a l'etapa d'educació secundària és el que presenten Bautista et al. (2015). Utilitzen el terme "integració curricular" per anomenar el projecte de tres docents que, partint del concepte d'espai, imparteixen un mòdul que connecta conceptes i procediments de diferents disciplines artístiques (dansa, música, teatre i arts visuals). Expliquen que la integració curricular s'ha definit amb diversos termes que, malgrat no signifiquen el mateix, han estat utilitzats com a sinònims pels investigadors: connexió temàtica, fusió, inclusió, seqüenciació, interdisciplinarietat, transdisciplinarietat o multidisciplinarietat. Segons Bautista et al. (2015) la integració curricular, que té les seves arrels en la pedagogia progressista de John Dewey i el constructivisme, posa el focus de l'aprenentatge en dos aspectes clau: l'estudiant, que és al centre, i les idees (enlloc de les disciplines). Se seleccionen "grans idees" que permeten als estudiants connectar elements de diferents camps i crear xarxes interdisciplinàries.

Bautista et al. (2015) sintetitzen les aportacions de nombroses recerques per tal de justificar els beneficis de la integració curricular:

- Promou un aprenentatge més significatiu i menys fragmentat, millora les habilitats cognitives complexes i facilita la transferència de coneixement.

- Ajuda l'estudiant a entendre el coneixement com un sistema integrat que no es pot dividir en camps independents.
- Permet organitzar l'aprenentatge a partir de temes escollits per l'alumnat, de manera que augmenta la seva motivació i facilita el desenvolupament de la seva percepció d'iniciativa i autonomia.
- Evita repeticions entre assignatures i permet que l'estudiant disposi de més temps per explorar noves àrees.
- Augmenta el coneixement, la motivació i el compromís entre el professorat perquè planificar, ensenyar i avaluar un currículum integrat requereix una estreta col·laboració.

Malgrat tots els beneficis que comporta, segons Bautista et al. (2015), la recerca també indica que aquest enfocament és encara molt poc freqüent a les escoles, a causa dels rígids currículums disciplinaris, l'avaluació estandaritzada i la manca d'oportunitats de col·laboració entre mestres i professors de diferents àrees. Alhora, admeten que adoptar un currículum integrat no suposa renunciar del tot a l'enfocament disciplinari que té l'avantatge per als estudiants d'analitzar la lògica interna de cada matèria. Per això, conclouen, els dos enfocaments poden coexistir en la pràctica.

3.2.3. La interdisciplina en la docència universitària

Cuando los docentes se ven enfrentados a planes de estudio que los obligan a la integración, más de una vez no hay criterios o no existen-no están establecidas- las modalidades bajo las cuales ese tipo de organización curricular puede funcionar con eficacia. (Follari, 2007, p.1)

La interdisciplina, segons Follari (2007, 2013), s'ha presentat sovint com una solució als problemes o les limitacions de la docència sense tenir en compte les dificultats que comporta, menystenint la seva complexitat. Per justificar els seus arguments, l'autor addueix raons històriques i recorre a la teoria del coneixement de Kuhn.

Pel que fa a les raons històriques, Follari (2007) afirma que mai no ha existit la unitat de totes les ciències que existeixen actualment, perquè quan estaven juntes no eren encara ciència. El coneixement científic es va donar perquè es van separar. És precisament la distinció analítica dels objectes de coneixement el que permet explicar-los i aprofundirhi. La conclusió a la qual arriba l'autor és que la interdisciplina no és la recuperació d'una unitat que ja havia existit i cal recuperar, perquè mai abans no ha existit la unitat de totes les ciències.

En relació a la teoria del coneixement de Kuhn, Follari (2007) destaca el concepte d'inconmesurabilitat, que s'aplica a la relació entre paradigmes, entesos com a teories d'una mateixa disciplina. Aquest concepte explica que els paradigmes no es poden mesurar de la mateixa manera, parteixen de principis diferents i no comparteixen paràmetres que permetin la discussió científica. Aquestes diferències, que es donen entre paradigmes d'una mateixa disciplina, s'accentuen quan parlem de disciplines

diferents. Totes les ciències es caracteritzen per ser rigoroses i metòdiques, però això no significa que tinguin un sol mètode o que el rigor s'entengui d'una única manera. Per això, el més probable quan s'ajunten disciplines és que es produeixi un conflicte. Seguint aquest raonament, Follari (2007) conclou que, quan les autoritats educatives recorren a la interdisciplina, sovint plantegen el que és un problema com una solució.

La innovació pedagògica segons Follari (2007) s'ha de basar en una bona concepció teòrica de la interdisciplinarietat, no es pot impulsar només per criteris voluntaristes, perquè la interdisciplina no sorgeix espontàniament, sinó que cal construir-la afrontant totes les dificultats que comporta. Malgrat aquestes dificultats, reconeix la necessitat de la interdisciplinarietat en determinats contextos: en la investigació de temes "frontera" i d'alta complexitat; en la docència, per augmentar l'interès i motivació dels estudiants; en la resolució de determinats problemes pragmàtics. Adverteix, però, que la interdisciplina és lenta i cara, perquè no es tracta simplement de sumar fragments disciplinaris: la interdisciplina, afirma, "no és mai multidisciplina" (Follari, 2007, p. 7).

Partint de la concepció de la interdisciplina com la creació d'un discurs integrador inèdit i tenint presents les dificultats que això comporta, Follari (2007, 2013) exposa les condicions necessàries per tal d'incloure la interdisciplinarietat als currículums universitaris:

1. La integració dels continguts no pot ser responsabilitat únicament del docent, sinó que ha d'estar prevista al pla d'estudis (Follari 2007).
2. No es pot planificar el currículum només en termes interdisciplinaris perquè només hi pot haver interdisciplina si hi ha disciplines. Preveure la integració dels continguts al pla d'estudis comporta enllaçar moments analítics amb moments sintètics. Per tal que s'integrin continguts de diferents disciplines, cal haver-los treballat prèviament de manera específica, des de cada una de les disciplines, i planificar moments d'integració posteriors, que poden ser llargs i intensos. La interdisciplina no substitueix a les disciplines, sinó que les pressuposa. Les disciplines són la matèria primera de la interdisciplina (Follari, 2013).
3. La interdisciplina és interpersonal, requereix superar el punt de vista singular del qual parteix cada subjecte. Descentrar-se d'aquest punt de vista personal és decisiu en aquest procés i això requereix el grup i es produeix per efecte del grup (Follari 2013).

En la docència interdisciplinària, és necessària la participació de tot el professorat de les diferents disciplines implicades en un projecte. Segons Follari (2007), és desitjable que tots els docents siguin presents a l'aula, però això té un cost econòmic elevat. Alhora, treballar conjuntament a l'aula requereix una preparació prèvia, no es pot improvisar. Tot i que hi pot haver un marge d'espontaneïtat en la participació de cada docent, s'ha de fonamentar en criteris explícits i compartits. Per tant, necessita d'un temps de preparació extra que també té un cost i que cal remunerar.

4. La docència interdisciplinària requereix un temps previ de recerca, reflexió i discussió. Per tal de transmetre continguts interdisciplinaris en la docència, cal que prèviament hagin estat constituïts interdisciplinàriament per la recerca (Follari, 2013).

3.2.4. El procés d'aprenentatge interdisciplinari

L'anomenat Project Zero, és un projecte de la Harvard Graduate School of Education fundat pel filòsof Nelson Goodman l'any 1967 amb l'objectiu de comprendre l'aprenentatge en i a través de les arts. Al llarg dels anys, a la recerca sobre l'art i l'educació artística s'hi han sumat les aportacions d'altres disciplines que estudien l'expressió i el desenvolupament humans. Actualment, el projecte es defineix com a promotor de la recerca sobre la complexitat de les capacitats humanes (la intel·ligència, la comprensió, el raonament, la creativitat, el pensament interdisciplinari, el pensament intercultural i l'ètica) y sobre les maneres sostenibles de donar-los suport en contextos múltiples i diversos (Project Zero, s.d.). Una de les moltes àrees de recerca del Project Zero, són els estudis disciplinaris i interdisciplinaris. Els investigadors del projecte Consideren que la comprensió i la implicació en les qüestions socials més urgents (el canvi climàtic, les migracions, la salut de la població mundial o la revolució digital) requereixen la preparació dels joves perquè siguin capaços d'integrar la perspectiva que aporta cada disciplina. Per això es pregunten: en què consisteix la comprensió interdisciplinària de qualitat? Com es pot promoure? Com es poden formar els docents perquè promoguin la comprensió interdisciplinària i perquè creïn formes de col·laboració exitoses? (Project Zero, s.d.). En aquest context, Boix (2016), investigadora del projecte, proposa un model d'aprenentatge interdisciplinari basat en la Teoria de la Integració del construccionisme pragmàtic per donar resposta a tres interrogants:

1. Quins són els principals processos cognitius implicats en la integració interdisciplinària?

En resposta a la primera pregunta, Boix (2016) explica que la síntesi és una capacitat fonamental que els infants adquireixen molt aviat. Es manifesta en el joc simbòlic, el joc reglat o les creacions artístiques i s'aprèn intuïtivament a través de la participació en societats on les analogies i les representacions visuals elaborades hi són presents. En canvi, la síntesi interdisciplinària implica capacitats cognitives complexes i requereix una instrucció específica. L'aprenentatge interdisciplinari requereix l'aplicació de processos tals com el raonament basat en evidències, el pensament causal complex, les representacions temporals i espacials i l'argumentació crítica. Tanmateix, el que és específic de l'aprenentatge interdisciplinari és la integració d'informació, dades, tècniques, eines, perspectives, conceptes i/o teories de dues o més disciplines per tal de crear productes, explicar fenòmens o resoldre problemes, d'una manera que no hagués estat possible a través dels mitjans d'una única disciplina.

2. Amb quins criteris podem valorar el resultat d'aquesta integració?

El model d'aprenentatge interdisciplinari que Boix (2016) proposa es fonamenta en el construccionisme pragmàtic, que té les seves arrels en la filosofia de Nelson Goodman i Catherine Elgin. Segons Goodman i Elgin (1988), l'aprenentatge interdisciplinari es caracteritza per tenir un propòsit i per ser plural i provisional. El propòsit de recerca o d'aprenentatge, en aquest marc epistemològic, no és necessàriament l'adquisició de coneixement "veritable" i certificable, sinó el progrés en la comprensió; persegueix una més àmplia, profunda i revisable comprensió de l'objecte d'estudi. Des d'aquesta perspectiva, la comprensió pot adoptar múltiples formes (estètica, analítica, interpersonal, ètica) i es materialitza en múltiples sistemes simbòlics (matemàtic, musical, visual, lingüístic, cinestèsic). Així, inclou formes de coneixement tals com interpretacions artístiques i ficcions literàries, incloses les creences populars.

Finalment, segons Boix (2016), la comprensió implica el que Elgin descriu com a *sistema de pensament en equilibri reflectiu*. Un sistema de pensament està en equilibri reflectiu quan els seus components es relacionen de manera raonable l'un amb l'altre i l'explicació que construeixen és raonable en relació als coneixements previs sobre l'objecte d'estudi. Construir i validar coneixement implica una sèrie d'ajustaments en el quals les noves idees són sospesades entre elles i en relació als coneixements anteriors. Una conclusió es considera acceptable no a través d'una font lineal d'argumentació sinó a través d'un ventall de fonts d'evidència que inclouen resultats, declaracions i observacions, així com analogies, metàfores i exemplificacions. Les evidències poden no coincidir, però tot i així, contribueixen a avançar en la comprensió de l'objecte d'estudi.

En aquest marc epistemològic, la validesa del coneixement es mesura en relació al propòsit de recerca que l'ha motivat i es reconeixen múltiples formes d'integració però les explicacions que es construeixin són sempre provisionals i revisables.

A mode de síntesi, Boix (2016) defineix un sistema de pensament en equilibri reflectiu com un complex i dinàmic conjunt de reflexions i representacions mentals que conté idees i tensions entre disciplines, constitueix un progrés sobre els coneixements previs i es manté obert a la revisió.

3. Com podem dissenyar la instrucció per promoure formes potents d'integració interdisciplinària?

En la integració interdisciplinària es donen quatre processos en interacció dinàmica que requereixen d'un suport específic dels docents (Boix, 2016):

- I. Establir un propòsit. La claredat en el propòsit permet als estudiants determinar el focus i l'abast de la seva recerca, donar sentit al seu treball i fixar els paràmetres per al seu èxit. En l'aprenentatge interdisciplinari guiat per un propòsit de recerca Boix (2016) suggereix que enlloc de començar els projectes ensenyant continguts disciplinaris i reservant la síntesi per al final del procés d'aprenentatge, els estudiants disposin d'una visió global prèvia del problema.

Per exemple, si el resultat final ha de ser una producció artística, començant per l'anàlisi d'altres produccions artístiques interdisciplinàries.

- II. Treballar amb idees provinents de cada disciplina. Sospesar la comprensió que aquestes aporten, valorar la seva contribució al propòsit global. Aquesta fase requereix el suport del professorat en la selecció de les possibles disciplines, o els continguts de cada disciplina, que s'inclouen en el disseny del procés d'aprenentatge.
- III. Construir interaccions productives. Ajudar els estudiants a produir síntesis reveladores i estètiques requereix coneixement sobre com es creen metàfores. Des de molt petits els estudiants tendeixen a explicacions lineals en les quals causes i conseqüències són pròximes en el temps i l'espai. Construir explicacions complexes suposa el repte de connectar factors que provenen de diferents disciplines i són distants en el temps i l'espai. En l'aprenentatge interdisciplinari, la síntesi pren forma en funció del propòsit de recerca: des d'explicacions complexes fins a dissenys gràfics, metàfores i narratives que responen a l'objectiu d'aprenentatge inicialment establert. La síntesi s'ha de donar al llarg del procés d'aprenentatge i amb la mirada posada no només en connectar disciplines sinó en valorar les possibles perspectives.
- IV. Mantenir una actitud crítica. El coneixement és cíclic i inacabable. Les nostres conclusions fonamentades sobre un tema són qüestionades per nous contextos, idees i experiències. La fortalesa de l'epistemologia construccionista pragmàtica prové del reconeixement de les limitacions del coneixement i no del fet que arribi a veritats infal·libles. Els estudiants han de ser crítics en relació a les conclusions que obtenen

La Taula 6, sintetitza les característiques dels components de cada una de les fases del procés d'aprenentatge interdisciplinari tal i com l'explica Boix (2016).

Taula 6. Components de l'aprenentatge interdisciplinari segons Boix (2016).

El propòsit	Formes de coneixement disciplinari	Formes d'integració	Valoració
<ul style="list-style-type: none"> • Determina la planificació de l'aprenentatge • Requereix un plantejament interdisciplinari • Conformava les bases per a l'èxit de l'aprenentatge • Està obert a revisió durant el procés d'aprenentatge 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptes, teories, imatges dades... • Mètodes, tècniques, eines... • Aplicacions, analogies, discursos, llenguatges... 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualitzacions instructives • Resolució de problemes • Interpretacions estètiques • Explicacions Més àmplies • Models predictius integradors 	<ul style="list-style-type: none"> • El resultat es valora en relació al propòsit • Es valora la diversitat en les fonts disciplinàries • Es valoren els beneficis de la integració disciplinària. • L'explicació és provisional, pot ser revisada i abandonada per una altra de més consistent.

3.3. Projectes artístics interdisciplinaris

La paraula “projecte” deriva del terme llatí “projectare”, compostat per la preposició “pro” i el vocable “jectare”. Es podria traduir per “portar cap endavant” una cosa i és en aquest sentit que els arquitectes renaixentistes van recuperar el terme llatí per aplicarlo als seus treballs: per a Leone Battista Alberti, un arquitecte genovès del segle XV, autor d’un dels primers manuals d’arquitectura, el projecte era el dibuix detallat de l’obra futura (Bursset et al, 2013). Partint d’aquesta accepció, Hernández (al pròleg de llibre de Bursset et al., 2013) interpreta que el projecte és una ficció susceptible de fer-se realitat, una possibilitat de desenvolupament que implica dinamisme i acció.

Bursset et al. (2013) consideren que, perquè una idea esdevingui un projecte, cal el disseny d’un full de ruta: l’organització, planificació i gestió d’accions encadenades amb una finalitat concreta. Defineixen el projecte com una manera d’aconseguir alguna cosa en el transcurs del temps i afirmen que és el pensament creatiu el que guia el procés de transformació de la idea en projecte. En la descripció d’aquest procés, Bursset et al (2013) recorren al model de pensament creatiu de David Perkins, especialista en aprenentatge, intel·ligència i creativitat i director del Projecte Zero de la Harvard Graduate School of Education. Segons Perkins (2003), el pensament creatiu es genera en un procés progressiu a través de salts de pensament que se sistematitzen en quatre operacions:

- L’exploració, que és l’estudi exhaustiu i sistemàtic de totes les possibilitats per traçar el camí òptim per assolir l’objectiu.
- La detecció d’indicis que apuntin cap a la direcció òptima. No sempre són evidents, ni tampoc existeix una única direcció per arribar a la solució, per això cal sospesar les diverses possibilitats.
- La reconsideració, és a dir l’avaluació de la situació per ampliar o canviar la perspectiva de recerca si s’ha arribat a un punt infructuós.
- El desenfocament per tal d’ajustar els resultats de la recerca a la viabilitat de la idea.

En algun moment d’aquest procés de recerca es produeix un fet desencadenant (que Perkins anomena *cognitive snap*) que condueix a la sortida i orienta el subjecte cap a una recerca fructífera. El resultat és una transformació en què la solució final pot ser molt diferent de les expectatives i els esquemes inicials.

Per a Bursset et al. (2013), el desencadenant no és suficient perquè les idees esdevinguin un projecte, sinó que han de formar part d’un principi organitzatiu. En aquest sentit, comparteixen la definició del grup IFIS (Instituto de Formación e Investigación Social de Grupo 5, 2012) que considera que un projecte és un procés únic que consisteix en un conjunt d’activitats controlades i coordinades, amb data d’inici i finalització, portades a terme per tal d’aconseguir un objectiu conforme a uns requisits i requeriments específics, incloses les limitacions de temps, costos i recursos (p. 29). Segons Bursset et al. (2013), en la materialització d’aquest procés hi intervenen quatre accions o dimensions:

- Formular la idea: a l'inici del projecte, la idea es desenvolupa en un procés en el que hi intervenen el pensament divergent i la capacitat de recerca per tal d'establir relacions inèdites i alhora connectar els resultats de la recerca amb els coneixements previs. A mesura que la idea es va dibuixant es pot expressar de manera més clara i precisa.
- Organitzar: consisteix en dissenyar una estructura en la qual se situen els diferents elements que intervenen en el projecte, tenint en compte l'objectiu del projecte, les característiques de cada element i les relacions que estableix amb els altres, en un procés dinàmic d'anàlisi i síntesi.
- Planificar: establir els objectius primaris i secundaris per seqüenciar les accions en el temps explicitant recursos, procediments i controls.
- Gestionar: implica planificar, seguir i avaluar el projecte en 4 fases que es redefeixen contínuament en el temps i es mantenen "vives".
 - o Fase d'informació: Es justifica el projecte, es delimiten els objectius.
 - o Fase de planificació: Es determinen les accions i els terminis establerts per aconseguir els objectius. S'activen els recursos humans i materials.
 - o Fase de realització: Es realitzen les accions previstes amb la capacitat crítica, la creativitat i la flexibilitat necessàries per modificar la planificació prevista quan sorgeixin idees que poden millorar el projecte.
 - o Fase d'avaluació: Permet introduir canvis en el desenvolupament del projecte per tal de reajustar-lo i millorar-lo.

Segons Buset et al. (2103), són les persones emprenedores les que generen idees originals que poden transformar el seu entorn, explorant-ne les possibilitats i cercant els recursos necessaris. En aquest procés creatiu de transformació del propi context, es desenvolupa l'autoestima i s'afavoreix el benestar personal perquè les capacitats cognitives i emocionals es retroalimenten en la persecució de l'objectiu. Bisquerra (2010), explica com la consciència sobre les pròpies emocions, la capacitat de regular-les i l'autonomia emocional contribueixen al desenvolupament de la competència social. Representa la influència de les diverses capacitats emocionals en el benestar de la persona com un cicle en forma de pentàgon (vegeu figura 6).

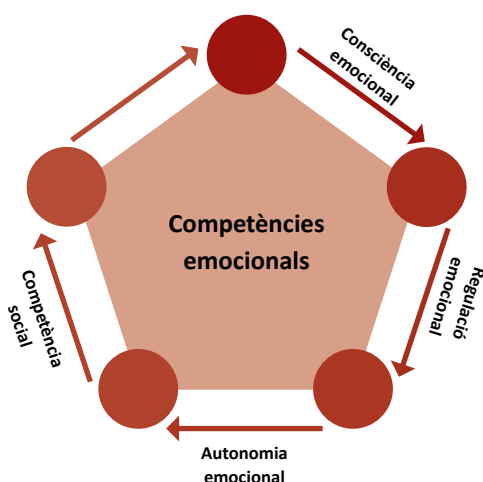


Figura 6. Pentàgon de competències emocionals.
Adaptat de Pentàgono de competencias emocionales, R. Bisquerra, *La educación emocional en la práctica*.

Burset et al. (2013), parteixen del pentàgon de Bisquerra per tal d'enumerar les actituds i aptituds necessàries per al lideratge o la participació en el desenvolupament d'un projecte.

- Consciència emocional: consisteix en la consciència dels propis estats emocionals i la capacitat de percebre les emocions dels altres. És imprescindible perquè el projecte es desenvolupi de manera fluida.
- Regulació emocional: pressuposa la comprensió de l'impacte que les pròpies emocions poden tenir en els altres i el control de la seva expressió. La gestió d'un problema implica assumir riscos i possibles fracassos i per això cal regular els impulsos, tolerar la frustració (per evitar estats emocionals negatius com la ira, l'estrès, l'ansietat...) i perseverar en la persecució dels objectius. En el curs de desenvolupament del projecte és important que es generin emocions positives i que els participants gaudeixin de la majoria dels moments.
- Autonomia emocional: la persona autònoma emocionalment és capaç d'avaluar els seus propis comportaments i actituds en relació a les conseqüències que generen. És també responsable en la seva relació amb l'entorn i compromesa amb la societat de la qual forma part.
- Competència social: aquesta competència agrupa les habilitats socials bàsiques i l'assertivitat per defensar el propi punt de vista alhora que s'escolta el dels altres.
- Competència per a la vida i el benestar: permet fixar-se objectius amplis, més enllà dels resultats, valorant també els processos.

Partint de la convicció que és el pensament creatiu el que guia el procés de transformació d'una idea en projecte, Burset et al. (2013) analitzen els projectes artístics i observen que la majoria contenen elements de diferents disciplines, integrats de forma multidisciplinària o interdisciplinària. Com Follari (2007), es mostren partidaris d'adoptar la interdisciplinarietat per donar resposta als problemes que sorgeixen en la pràctica professional i com a metodologia investigadora i creadora, però sempre després d'haver adquirit una sòlida formació disciplinària. Partint de les tesis de Piaget (1979), consideren la interdisciplinarietat com una metodologia, en un sentit ampli, sense oblidar que la metodologia no es pot separar de l'objecte d'estudi. La interdisciplinarietat, segons Burset et al. (2013) és la metodologia pròpia dels objectes d'estudi de naturalesa complexa, com les ciències socials i humanes i, concretament, l'educació i les arts, on s'inscriuen els projectes artístics. Aquests projectes es poden ajustar a dos models d'interdisciplinarietat: per una banda, els que s'inscriuen en un sector de coneixement que es troba entre disciplines (com per exemple, el cinema), fins que adquireixen el rol d'una nova disciplina; per l'altra, els que es basen en la pràctica professional, en la qual els problemes pràctics superen a les disciplines.

Burset et al. (2013) coincideixen amb Follari (2007, 2013) quan afirmen que la interdisciplinarietat implica una organització complexa perquè demana establir una metodologia comuna entre disciplines que poden utilitzar metodologies específiques diferents. Des del punt de vista organitzatiu, la interdisciplinarietat requereix més coordinació, més voluntat de creació interdisciplinària i més

preparació i per això resulta més cara. El seu cost elevat és un dels obstacles per a la implementació de projectes interdisciplinaris en les administracions públiques i les empreses.

La complexitat organitzativa de la interdisciplinarietat també té implicacions en el perfil dels professionals que lideren o participen en el desenvolupament d'un projecte. La interdisciplina requereix una actitud activa davant del coneixement, implica tolerància i empatia davant de les diferències i la voluntat d'integrar diferents punts de vista. Segons Buset et al. (2013) els professionals que componen un equip interdisciplinari creen una comunitat afectiva, amb estratègies pròpies de comunicació i vincles de confiança. L'equip ha de ser capaç de treballar col·laborativament amb múltiples perfils professionals i arribar a solucions consensuades acceptables per a les diferents disciplines.

El treball interdisciplinari pot ser una eina eficaç de formació de valors, fins i tot per als professionals implicats. Nubiola (2000) reuneix en un llistat les actituds necessàries per a la creació d'espais de cooperació i per al tractament compartit i flexible de la informació: l'empatia, la curiositat, la col·laboració, l'escolta, la no defensa de privilegis, la no discriminació, l'obertura, la democratització del coneixement, etc. Alhora, els equips interdisciplinaris han d'actuar com una comunitat receptiva a les necessitats de l'entorn, capaç de relegar les relacions de poder en favor de la comunicació i la confiança i sensible a la diversitat cultural i de les disciplines. Buset et al. (2013) afirmen que el treball interdisciplinari desenvolupa valors tals com la flexibilitat, la confiança, la paciència, la intuïció, el pensament creatiu, la sensibilitat, la tolerància a la diversitat, l'assumpció de riscos, l'adopció de nous rols, etc. En definitiva, forma per a la gestió cultural i de l'entorn i millora la relació professional amb companys d'altres disciplines.

Capítol 4. Codocència

No hay sujeto que sea por sí solo interdisciplinario

Roberto Follari

Com hem explicat al capítol anterior, Follari (2007, 2013) reivindica la necessitat del grup en el procés de síntesi interdisciplinària. En la docència, la interdisciplina requereix la participació del professorat de les diverses disciplines implicades i, si és possible, la seva presència a l'aula en un mateix espai i temps. Quan aquesta participació s'organitza com una col·laboració continuada per tal d'assolir un objectiu que cada docent no podria aconseguir per separat, s'estableix una relació de codocència.

4.1. Concepte de codocència

Cook va publicar el 2004 un document titulat *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*, que ha esdevingut una referència per als investigadors que fan recerca sobre la codocència. El document, publicat com a guia per a un taller sobre codocència impartit en el marc d'unes jornades d'educació especial, inclou la definició de codocència, els requisits per a la seva implementació i els diferents models de codocència descrits a la literatura.

Segons Cook (2004), per tal que una col·laboració entre docents es pugui considerar codocència cal que hi intervinguin diferents elements: hi ha d'haver dos o més professionals amb el compromís i contracte per compartir la docència en un únic grup d'estudiants; preferentment han de compartir una única aula o espai de treball, cal que consensuïn uns objectius i continguts concrets i que assumeixin la responsabilitat, recursos i autoria de forma col·lectiva, malgrat el seu grau de participació individual en cada sessió pugui variar. A més d'aquests components, per tal que la codocència es pugui implementar en un centre educatiu s'han de donar unes condicions prèvies (Cook, 2004):

1. Una base filosòfica compartida entre els docents i un sistema de principis que guiïn la seva pràctica.
2. Una sèrie de requisits en relació als participants que componen els equips: la capacitat personal de cada docent per treballar en equip, una base de coneixements i habilitats compartides, el coneixement específic de cada disciplina i la participació voluntària en el projecte de codocència.
3. Una relació professional basada en la paritat, la comunicació, el respecte i la confiança, amb el compromís de construir i mantenir aquesta relació professional.

4. Una dinàmica de classe en la qual els rols docents estiguin clarament definits i la seva intervenció a classe reflecteixi la qualitat de la seva relació professional. Cal que es mantingui el ritme d'aprenentatge del grup classe mentre es dona resposta a les necessitats individuals i que el currículum reflecteixi les necessitats dels estudiants del grup i inclogui habilitats acadèmiques, compensatòries i per al desenvolupament i la vida real. Això requereix que els codocents supervisin periòdicament els seus resultats.
5. Per tal de promoure i augmentar les possibilitats d'èxit de la codocència, també és necessari el suport dels equips de gestió i les activitats de formació professional del professorat.

Finalment, donades les condicions necessàries per a la codocència en els equips docents i en la institució educativa, hi ha diverses maneres d'implementar-la. Cook (2004) es va basar en l'informe sobre formes de col·laboració en educació d'Adams, Cessna i Friend (1993) per descriure els diferents models de codocència.

1. Un ensenya, un observa: la codocència permet observar els estudiants amb més detall. En aquest model, els co-docents poden preveure quin tipus d'informació volen obtenir i amb quin instrument de registre, per tal d'analitzar-la conjuntament després.
2. Un ensenya, un circula: en aquest model, un dels docents assumeix la responsabilitat d'impartir la classe mentre l'altre circula per l'aula donant suport als estudiants que ho necessiten sense interferir en el ritme de la sessió. Segons Cook (2004), sovint s'abusa d'aquest plantejament, potser perquè és el que requereix menys canvis en la pràctica dels docents.
3. Ensenyament en paral·lel: els docents divideixen el grup en dos per impartir la mateixa classe simultàniament. D'aquesta manera es dona més oportunitats als estudiants per intervenir o rebre ajuda específica.
4. Estacions d'ensenyament: en aquest model es divideix el grup i el contingut de la classe, de manera que mentre una part del grup treballa uns continguts amb un professor, l'altre part treballa altres continguts amb l'altre professor. A continuació s'intercanvien els grups i els professors repeteixen la mateixa sessió.
5. Ensenyament alternatiu o diferenciat: mentre un professor es fa responsable d'un petit grup diferenciat que pot necessitar un suport específic, l'altre treballa amb el grup més gran. Aquesta organització pot servir per a tota la sessió o per una part al principi o al final.
6. Equip docent: en aquest model els professors ofereixen la mateixa instrucció de forma simultània, com en una conversa sense torns establerts, en la qual els docents intervenen i es mouen lliurement entre els estudiants durant la classe. Segons Suárez-Díaz (2016), és l'enfocament més complex i que més s'ajusta a la idea de co-ensenyament perquè genera una major interacció entre docents i entre docents i estudiants, en un flux d'acció invisible que no permet distingir un líder.

Suárez-Díaz (2016), afirma que, malgrat la codocència ha estat considerada durant anys com una estratègia efectiva per a la inclusió d'alumnes amb necessitats educatives especials, actualment es reconeixen els beneficis d'implementar-la amb qualsevol grup d'estudiants, en tots els nivells educatius i, especialment, en la formació inicial de mestres. Entre aquests beneficis, destaquen l'increment de la motivació i un major desenvolupament de les habilitats comunicatives i interpersonals, tant dels docents com dels seus alumnes.

Partint de les descripcions de Cook (2004) i Beninghof (2012), Suárez-Díaz (2016) defineix la codocència com un procés formatiu desenvolupat per dos o més professionals certificats que estableixen una relació de col·laboració per tal de donar instrucció conjunta a un grup d'estudiants divers, en un únic espai físic, amb continguts i objectius específics i amb la finalitat d'aconseguir un resultat que no podrien assolir individualment.

Aquest procés consta de tres fases, la co-planificació, la co-instrucció i la co-avaluació, que requereixen d'una coordinació extra-classe. En la fase de co-planificació, considerada la més important, la reunions no s'haurien de limitar a programar les sessions de classe, sinó que han de servir per discutir les necessitats dels estudiants i per compartir filosofies i estils d'aprenentatge. D'aquesta manera, s'eviten les contradiccions a l'aula i els conflictes personals i es garanteix l'equitat dels diferents docents (Suárez-Díaz, 2016).

En la seva recerca, Suárez-Díaz (2016) estudia la concordança entre les concepcions sobre codocència del professorat i la seva pràctica com a codocents i els pregunta quines condicions identifiquen com a potenciadores i limitadores d'aquesta pràctica. Les conclusions de l'estudi posen de manifest l'experiència dels docents i l'alumnat implicats: pel que fa als docents, si bé la majoria entenen la codocència com un procés de formació totalment compartit, molt pocs saben com hauria de ser el disseny didàctic i de l'avaluació que afavorís una visió integradora i evités la fragmentació entre assignatures. Els resultats confirmaven la tendència del professorat a reduir la codocència a una simple distribució de funcions, crèdits i hores. Pel que fa a l'alumnat, percebien també la fragmentació entre assignatures i una relació desigual entre docents, però acceptaven l'estil d'ensenyament tradicional perquè l'escola els hi havia acostumat.

Per altra banda, l'estudi de Suárez (2016) revela que, en els casos en què hi va haver una coherència entre la concepció de la codocència com a procés compartit i la pràctica pedagògica de l'equip docent, es van donar totes les condicions necessàries per a la codocència: alts nivells de comunicació, coordinació permanent durant el curs, experiència comparable de les docents implicades, diàleg instructiu durant les sessions, comoditat en la interacció entre docents i facilitat per promoure el debat i la interacció entre estudiants (Friend, 2008). A més, el fet d'haver compartit experiències prèvies de codocència va afavorir la proximitat i la integració dels estils de treball de les docents.

Pel que fa als factors que incideixen en la qualitat de la codocència, el professorat participant a l'estudi de Suárez-Díaz (2016) va identificar els mateixos factors facilitadors i limitadors que han estat referenciats a la literatura. Com a factors facilitadors varen destacar la presencialitat de la docència i les característiques personals dels docents, que es poden dividir en dos grups (Graziano i Navarrete, 2012): els factors crítics (responsabilitat, respecte, col·laboració i compromís) i els factors específics (empatia, temps per coordinar-se, disponibilitat personal per a l'intercanvi, capacitat de treball en equip). Segons Suárez-Díaz (2016), els factors específics també es varen identificar com a factors limitants, juntament amb el caràcter no voluntari de les col·laboracions entre docents. Quan la codocència ha estat imposada per les autoritats acadèmiques es fa més difícil la coordinació, la reflexió compartida i el consens sobre les accions de la pràctica docent.

Suárez-Díaz (2016) conclou que la codocència és un repte important per a les institucions formadores de futurs educadors, perquè obliga a qüestionar-se molts esquemes.

4.2. Codocència i innovació educativa

Quan els professors tanquen la porta de l'aula i neguen l'entrada dels seus col·legues,
estan tancant la porta del seu propi aprenentatge.

John MacBeath

MacBeath (2013), en la conferència *Col·laborar, innovar i liderar. El futur de la professió docent*, afirma que les diverses formes de col·laboració entre docents creen les bases per a l'autoavaluació i, per tant, són una condició necessària per a la millora sostenible de l'educació. Aquest intercanvi implica la desprivatització de la pràctica i comporta l'aprenentatge amb els col·legues, l'observació i la reflexió sobre la pràctica dins l'aula en temps real i la solució conjunta de problemes. MacBeath parla de la necessitat que els professors obrin la porta de l'aula als seus col·legues per enriquir-se mútuament i poder oferir més als seus alumnes. Amb aquest objectiu, Schleicher (2015) proposa que els equips directius de les escoles flexibilitzin els horaris per tal de permetre la codocència i afavorir la col·laboració entre mestres. Segons l'autor, el desenvolupament professional col·laboratiu està relacionat amb el ventall d'estratègies i pràctiques docents, amb l'habilitat per vincular aquests recursos a les necessitats de l'alumnat i amb l'autoestima i eficàcia del professorat.

Schleicher (2015) es basa en les dades i anàlisis comparatives de diverses publicacions de l'OECD per elaborar l'informe *Schools for 21st-Century learners: Strong leaders, Innovative Approaches*. Al document parla de la necessitat de reforçar la confiança dels mestres en les seves pròpies habilitats i, en un altre capítol, de les característiques de les escoles i sistemes educatius més eficaços. A partir dels resultats de l'estudi de l'OECD *Innovative Learning Environments*, Schleicher (2015) conclou que les escoles i sistemes educatius són més eficaços quan es donen unes determinades condicions:

- L'aprenentatge és el centre, és a dir, les escoles entenen l'estudiant com a aprenent i promouen el seu compromís.

- Garanteixen que l'aprenentatge és social i, sovint, col·laboratiu.
- Estan en sintonia amb les motivacions de l'alumnat i tenen en compte les seves emocions.
- Són sensibles a les diferències individuals, inclosos els coneixements previs.
- Són exigents amb cada estudiant, però eviten sobrecarregar-lo.
- Avaluen de manera coherent amb els objectius definits i emfatitzen el retorn formatiu dels resultats de l'avaluació;
- Promouen les relacions horitzontals entre les activitats i les persones, tant dins com fora de l'escola.

Segons Schleicher (2015), per tal que es donin aquestes condicions que garanteixen l'èxit educatiu, cal plantejar canvis estructurals en l'organització de l'escola tradicional, canvis que afecten la seva "columna vertebral":

In many cases, this means rethinking the kinds of organisational patterns that are the backbone of most schools today: the lone teacher; the classroom separated from other classrooms, each with its own teacher; the familiar class schedule and bureaucratic units; and the traditional approaches to teaching and classroom organisation (p. 62).

Aquests canvis, que han de flexibilitzar l'organització de l'escola i possibilitar les condicions per a l'eficàcia educativa, es concreten en quatre propostes (Schleicher, 2015) :

1. Reagrupar el professorat: agrupar el professorat en equips de treball permet que els docents aprenguin els uns dels altres, perquè es fan visibles les diferents tècniques i pràctiques que havien estat amagades darrera les portes de les aules.
Aquesta visibilitat s'incrementa quan la col·laboració respon a criteris organitzatius del centre educatiu més que a relacions puntuals entre docents.
2. Reagrupar l'alumnat: la reagrupació d'estudiants amb diferents criteris permetria ajuntar alumnes de diferents edats com una mesura per estimular l'aprenentatge, per promoure la diversitat i l'aprenentatge entre iguals i com a una manera de reduir l'assetjament i fomentar relacions socials positives.
Reagrupar l'alumnat també permet crear grups petits dins dels grups grans, que constitueixen unitats organitzatives més fàcils d'organitzar i en les quals es creen relacions més estretes entre estudiants. A més, els grups reduïts d'estudiants amb habilitats diverses afavoreixen l'aprenentatge cooperatiu.
3. Replantejar l'horari: una planificació de la jornada escolar amb menys divisions temporals i períodes més llargs aportaria més flexibilitat en la planificació de l'ensenyament-aprenentatge a l'aula i permetria aprofundir més en els aprenentatges.
4. Ampliar els repertoris pedagògics: Schleicher (2015) aposta per incloure la recerca i el treball col·laboratiu, l'aprenentatge autèntic (a través de problemes reals), els entorns rics en tecnologia i la diversitat de mètodes pedagògics.

Acaso (2015) coincideix amb MacBeath i Schleicher en la convicció que els docents del segle XXI han d'establir relacions de col·laboració continuades. Si MacBeath (2013) escrivia "el professor solitari obrint camí dins l'aula davant de trenta joves és un model de futur insostenible" (p.9), Acaso (2015) afirma:

La idea del Profesor con mayúsculas, de una sola figura enfrente de treinta estudiantes, nos vuelve a conectar con la categoría de experto, con la idea del genio aislado en la torre de marfil, mientras que en el siglo XXI, cualquier profesional, pero especialmente los relacionados con la gestión del conocimiento, tienen la obligación de estar acompañados, entenderse como parte de una comunidad dentro de otra (la comunidad de docentes dentro de la comunidad del aula) desde donde diseñar y desarrollar la acción educativa en equipo. (p. 81)

Acaso (2015) explica que la revolució en educació (que anomena rEDUvolution) passa per evolucionar d'una educació industrial a una educació artesanal, que valori la qualitat enlloc de la quantitat, basada en la cura de l'estudiant enlloc de la sanció. Per a què aquests canvis siguin possibles, la comunitat d'aprenentatge no ha de ser gaire gran i ha de ser equilibrada: amb pocs estudiants i un equip de professorat que treballi conjuntament, perquè treballar en xarxa augmenta la creativitat, la innovació, la motivació, la pluralitat i la transdisciplinarietat.

Acaso (2015) afirma també que, des de la universitat, els formadors dels futurs docents han d'actuar com a model de noves pràctiques i evitar la incoherència de parlar a l'alumnat de noves metodologies des de la classe magistral basada en una relació jeràrquica entre el professor i el seu grup d'estudiants. En aquest sentit, comparteix els objectius de Kluth i Straut (2003), que ofereixen la seva proposta de codocència a la universitat com un model per a l'alumnat i, alhora, com una manera d'entendre millor la realitat, els beneficis i els reptes que suposen les diferents formes de col·laboració per a les quals els estem preparant. Com a conclusió de la seva experiència, Kluth i Straut (2003) expliquen que les habilitats col·laboratives no sorgeixen espontàniament, requereixen formació i la millor manera de promoure aquestes habilitats és convidar l'alumnat a participar en una experiència col·laborativa durant la seva formació com a futurs docents. En la implementació d'aquestes experiències col·laboratives, Kluth i Straut (2003) proposen:

- Mostrar diferents formes de col·laboració com a exemple. L'alumnat tendeix a aplicar en la seva pràctica els models de col·laboració que ha experimentat a la universitat.
- Fer explícita la col·laboració entre docents en totes les fases de la codocència: des de la programació de les matèries fins a les converses a l'aula sobre la importància de la col·laboració i l'aprenentatge interdisciplinari. Ajudar l'alumnat a veure que assumir riscos és més fàcil quan es comparteixen amb un company.
- Mostrar també el desacord entre docents i el diàleg respectuós entre diferents punts de vista.

- Pensar en altres formes de codocència quan el context no permet compartir l'aula. Un dels aprenentatges més importants per als futurs docents és que cap model no és perfecte i que els canvis en els horaris i estructures escolars són inevitables. Hi ha tantes maneres d'implementar bones pràctiques col·laboratives com professorat a la universitat.
- Cercar suport institucional per tal de comptar amb franges horàries i espais físics compartits per l'equip de professorat.
- Fer recerca per tal d'aprofundir en el coneixement dels beneficis que n'obtenen els estudiants i el rol de les universitats en la promoció de models col·laboratius.

Capítol 5. Processos Creatius i Educació

Sentirse en camino, sentirse en un lugar donde hay siempre posibilidades de claros, de nuevos espacios abiertos: eso es lo que debemos comunicar a los jóvenes si queremos despertarlos a sus situaciones vividas y permitir que den sentido (y nombre) a sus mundos.

Maxine Greene

5.1. El perquè de l'art en l'educació

El mes de setembre del 2020, els filòsofs Eulàlia Bosch i Joan Manuel del Pozo, dialogaven sobre el paper de les arts en l'educació, en una entrevista titulada *En defensa d'una educació artística i cultural* (Rubio, 2020). En resposta a la pregunta *Per què és tan important la presència de les arts en l'educació?*, tots dos coincideixen en la idea que la curiositat humana no fa distincions entre les diferents àrees i formes de coneixement, però l'educació les separa en disciplines no relacionades entre elles. Així, l'educació distingeix entre el món intel·lectual i el món sensible, entre la ciència i les arts, entre la veritat i la bellesa, de manera que les persones reben una formació fragmentada i incompleta. Les arts, segons els entrevistats, més enllà de les classes dedicades a les diverses disciplines artístiques (dibuix, música, dansa...), haurien de complir la funció d'estimular la capacitat de fer-se preguntes, de mantenir la curiositat que, malauradament, va minvant a mesura que els infants avancen en el sistema educatiu i s'acostumen a les veritats tancades. Joan Manuel del Pozo afirma que l'escola retalla la creativitat dels infants perquè l'educació reglada promou l'aprenentatge de continguts conceptuals en detriment de l'aprenentatge a través de l'experiència sensorial i de la imaginació: "Hem de fer valer la paraula imaginació. És important la intel·ligència, és important la memòria, però també és important, i molt, la imaginació" (Rubio, 2020, p.13)

Greene (2005), en un assaig sobre educació, art i canvi social, reivindica la imaginació com una forma d'empatia, de posar-nos en el lloc de l'altre i de veure el món des de la seva perspectiva:

La medida en la que llegamos a captar el mundo de otra persona depende de nuestra capacidad preexistente para hacer un uso poético de nuestra imaginación, para hacer presentes los mundos hipotéticos creados por los escritores, los pintores, los escultores, los cineastas, los coreógrafos y los compositores, y para ser, de algún modo, partícipes de mundos que pueden emontarse o adelantarse extraordinariamente en el tiempo. (Greene, 2005, p.14)

La imaginació, segons Greene (2005) és també imprescindible per a la transformació social. És a través de la imaginació que les persones poden pensar com podria i hauria de ser la societat i generar alternatives més justes per als col·lectius exclosos dels discursos predominants. Imaginar que les coses podrien ser d'una altra manera és el primer pas per actuar convençuts que es poden canviar.

Aprovechar la imaginación es ser capaces de romper con lo que está supuestamente fijado y terminado, con lo objetivo y autónomamente real. Es ver más allá de lo que quién imagina ha llamado hasta entonces “normal” o “de sentido común” y forjarse nuevos órdenes de experiencia (Greene, 2005, p.38).

El paper de la imaginació, però, no és resoldre, no és indicar el camí per a la millora, sinó despertar, descobrir allò que habitualment no veiem, el que no sentim o no esperem. Per promoure aquesta descoberta, la tasca del docent consisteix en crear situacions que motivin els joves a sortir del que és habitual i a iniciar una recerca. Segons Greene (2005), les arts, que se situen al límit del que està establert, del que és conegut i respectat, haurien d'ocupar un lloc central als plans d'estudis perquè tenen un poder únic per alliberar la imaginació.

Greene (2005), afirma que la imaginació és tan important en la vida del professorat com ho és en la de l'alumnat, perquè el docent que és capaç de pensar imaginativament podrà intuir el punt de vista de cada estudiant, serà sensible a la diferència i podrà promoure la recerca de creences compartides des del respecte cap a l'altre i el reconeixement de la seva llibertat i possibilitat. A través de l'art i la narració, el professorat pot cercar els punts de connexió entre la seva història personal i la història de cada estudiant i l'alumnat pot compartir els seus relats per crear un espai de trobada. Aquests espais de trobada en què els companys descobreixen el relat de l'altre i, en paraules de Greene (2005), comencen a mirar i a moure's junts, poden provocar també que s'encengui l'espurna de la indignació compartida davant de les experiències d'injustícia, d'exclusió, de dolor... En aquest moment, professorat i alumnat necessiten no només explicar, sinó també pensar en la possibilitat de transformar la seva realitat.

Segons Greene (2005) la capacitat d'imaginar és la capacitat de veure les coses com si poguessin ser diferents i l'educació ha de ser una porta que obri el món al judici crític dels joves, a les seves projeccions imaginatives i, arribat el moment, a les seves accions transformadores. Perquè això sigui possible, per una banda, cal que l'educació incideixi en tots els registres de la intel·ligència humana i garanteixi el domini d'una gran diversitat de llenguatges, més enllà del verbals i els matemàtics. Per altra banda, si un docent vol provocar en el seu alumnat aquesta actitud transgressora, haurà de començar per experimentar ell mateix aquesta ruptura amb els convencionalismes: “tenemos que seguir despertándonos a nosotros mismos para empezar de nuevo” (Greene, 2005, p.170)

Per a Greene (2005), la participació en les diverses arts, és la manera més probable d'alliberar la imaginació de l'alumnat, de promoure la descoberta, el canvi de perspectiva, de fer visible l'invisible:

La implicación participativa en las múltiples formas de arte hace posible que, cuanto menos, *veamos* más en nuestra experiencia, *oigamos* más en frecuencias que normalmente nos parecen inaudibles, *seamos conscientes* de lo que las rutinas diarias han minimizado, de lo que el hábito y la convención han reprimido (p. 190)

Ara bé, la simple exposició a les diferents formes artístiques no és suficient per produir una experiència estètica o transformadora. Cal un acompanyament de l'educador, cal establir un diàleg sobre les arts, orientar els estudiants en la participació conscient en cada obra, introduint allò que poden apreciar (les formes, les pautes, els sons, els ritmes, els recursos estilístics...), respectant el difícil equilibri entre orientar-los i, alhora, ajudarlos a alliberar-se per trobar les seves pròpies significacions. La idea de que l'exposició a les arts en contextos educatius ha de ser tutoritzada, és compartida per Paczkowski (2020), que afirma que l'art pot resultar una eina de transformació si es vincula al coneixement i a la vida de les persones, però perquè sigui així cal promoure l'acompanyament cultural:

Educar en la percepció i l'expressió artística és fonamental per promoure la cultura artística. La idea de transitar per la cultura amb una capacitat innata és desencertada: en la cultura hi ha eines que s'han de transferir i consolidar a través de l'educació (Paczkowski, 2020, p.51).

Greene (2005) defensa la implicació conscient en les arts com una forma de desenvolupar l'esperit crític dels ciutadans envers els discursos predominants i la capacitat de construir-se lliurement com a persones. Les arts, segons Greene (2005), ens situen fora de la quotidianitat i ens impulsen a fer-nos preguntes, sovint generen sensacions d'incomoditat i ens porten a imaginar altres maneres de ser i a pensar en la possibilitat de fer-les realitat. Entrar en aquest diàleg amb les arts requereix de voluntat per resistir-se a les forces que condueixen les persones cap a la passivitat i el conformisme. Per tal d'educar els joves en aquesta resistència, Greene (2005) aconsella al professorat no limitar-se a presentar a l'aula els artistes i les obres que han estat consagrats pels grups dominants:

Hoy en día tenemos que permitir que se oigan las voces que sabemos que han estado largo tiempo silenciadas: las voces de las mujeres y las minorías étnicas, los poetas y los músicos reconocidos fuera del mundo occidental y debemos dejar espacio para lo no probado y lo inesperado (p.210).

Acaso i Megías (2017), en la seva defensa de la presència de les arts contemporànies en l'educació, també advoquen pels artistes que construeixen contrarrelats, entesos com a construccions visuals que operen per desarticular els missatges emesos des de les estructures de poder hegemòniques. Tenint en compte la seva capacitat per produir contrarrelats i despertar la consciència crítica, proposen la incorporació de l'art contemporani com a eina d'innovació educativa. Les experiències amb les arts han de passar de ser "boniques i buides" a ser "incòmodes i interessants", entenent que la incomoditat és interessant (i es pot considerar bellesa) en la mesura que ens connecta amb els problemes de la nostra realitat social (Acaso i Megías, 2017).

A més de proposar la implicació personal, autèntica i inconformista amb l'obra dels artistes que creen contrarrelats, Greene (2005) reivindica la necessitat d'explorar també la diversitat de mitjans d'expressió de l'art més enllà del llenguatge verbal: "la pintura, los pasteles, la arcilla y la piedra, las melodías, las disonancias, las cadencias de sonido que conforman la música y el cuerpo en movimiento en la danza" (p. 121). Les diferents formes d'expressió poden contribuir a la recerca personal per

trobar la imatge que transmeti la visió del món de cadascú. I com que les arts s'esdevenen en el diàleg, en la comunicació amb l'altre, Greene (2005) reivindica la necessitat d'obrir espais de trobada a les escoles, tallers i estudis (per compondre i interpretar música, per llegir, per dibuixar...) on sorgeixin col·laboracions entre persones que es fan preguntes. Segons Acaso i Megías (2017), és aquesta imatge, la de persones que comparteixen preguntes, la que defineix l'educació artística del segle XXI, en contraposició a l'imaginari modernista que basava l'educació artística en la pràctica acrítica i en la supremacia de la tècnica: "El día en el que volvamos a preguntar qué es la educación artística y nos respondan que la *educación artística son personas pensando* será cuando el imaginario habrá sido definitivamente desbaratado" (p.105).

Quan Acaso i Megías (2017) parlen de la urgència de "desbaratar el imaginario", es refereixen a la necessitat d'un canvi en la concepció de l'educació artística que passa pel reconeixement de les arts com a pràctiques de creació de coneixement (i no únicament com a canal d'expressió d'emocions o d'aprenentatge de determinades tècniques) i d'expressió del pensament crític.

Segons Acaso i Megías (2017), en l'imaginari de l'educació artística del passat, les arts a l'escola no tenen una finalitat en si mateixes: la seva presència es limita a la creació tècnica d'objectes per exhibir, sovint de manera precària, amb l'objectiu de decorar un espai o, en ocasions, per tal de comunicar els resultats dels processos d'aprenentatge que es desenvolupen en altres assignatures. Com a alternativa, proposen un model d'educació artística en què les arts esdevinguin un instrument de creació de coneixement i d'anàlisi crítica de la realitat.

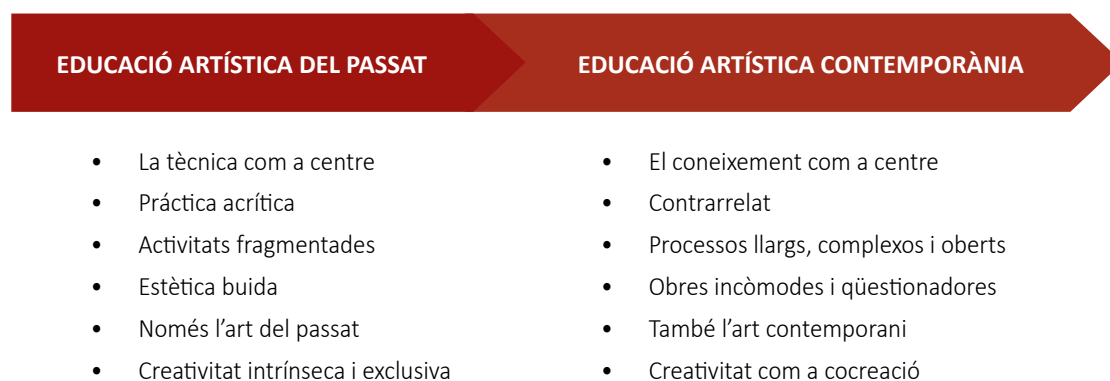


Figura 7. Evolució de l'educació artística segons la proposta d'Acaso i Megías (2017).

La figura 7 sintetitza els aspectes fonamentals del canvi de paradigma que proposen Acaso i Megías (2017):

1. En l'educació artística del segle XXI, les arts han de ser un instrument de creació de coneixement. La tècnica, que en el model d'educació artística modernista ha ocupat el centre de les pràctiques artístiques a l'escola, ha d'estar al servei de la representació del coneixement. Segons les autores, de la mateixa manera que un concepte no es pot representar sense una tècnica concreta que el visualitzi, la tècnica no s'hauria de materialitzar sense un concepte que l'estructuri.
2. Si l'objectiu de les pràctiques artístiques a l'escola és la producció de coneixement, no les podem desvincular d'una actitud crítica i reflexiva que qüestioni les imatges i els missatges que transmeten, enlloc de reproduir-los i perpetuar-los de manera acrítica.
3. En l'educació artística del passat, les propostes escolars s'han reduït a la producció d'objectes creats amb moltes limitacions: de temps (el que dura una sessió de classe), d'espai (els objectes han de ser petits), de materials (econòmics i accessibles). El fet d'haver de produir un resultat objectual immediat no permet l'exercici intel·lectual d'elaborar una idea i expressar-la a través del llenguatge audiovisual; per Acaso i Megías (2017), es condemna l'educació artística a la simplicitat perquè s'anul·la la possibilitat de procés i una experiència complexa requereix d'un procés:

Entonces, son necesarios los momentos clave, las interrupciones, los lapsos. Son necesarios para equivocarse y retomar el proceso, quizás desde un lugar desde el que no habíamos pensado. Y es necesario que todas estas etapas se completen mediante ciclos largos o, incluso, que no lleguen a completarse nunca y que, en vez de devenir en un producto determinado, cerrado y redondo, devengan en una experiencia indeterminada, abierta y amorfa que se deshace y se recompone, que se muere y resucita (p. 75).

4. Els artistes contemporanis reflecteixen la realitat, una realitat que no sempre és bella; les seves obres fan visibles els problemes de la societat en què viuen i conviden l'espectador a fer-ne la seva pròpia lectura. Si l'educació artística vol desenvolupar l'esperit crític de l'alumnat ha de promoure la seva implicació en l'anàlisi d'obres que, més enllà de perseguir un objectiu estètic, creen incomoditat i generen preguntes (Acaso i Megías, 2017).
5. És precisament pel seu compromís amb la realitat actual, que l'educació artística no pot prescindir dels artistes contemporanis. L'alumnat ha de conèixer l'obra dels artistes que interpreten la seva realitat, que generen diàleg sobre el que està passant aquí i ara. Per tant, en contraposició a l'educació artística tradicional, que es limita a mostrar les obres i artistes del passat, Acaso i Megías (2017) reivindiquen la presència de l'art contemporani en els plans d'estudi actuals.

6. L'educació artística tradicional ha heretat la concepció de la creativitat del romanticisme. L'artista romàntic era considerat com una persona amb una capacitat innata i exclusiva per a la creació, que desenvolupava la seva capacitat en solitari, sense necessitat de relacionar-se ni de nodrir-se d'estímul externs. Per Acaso i Megías (2017) al segle XXI la creativitat s'entén com la capacitat de desenvolupar idees noves a partir de les anteriors i per això és imprescindible conèixer la contribució dels altres, inspirar-se en les seves idees, copiar-les i versionar-les perquè, segons les autores, "el conocimiento sólo llega a través del contacto con otros conocimientos, porque la autoexpresión no existe: existe la coexpresión, el contagio, la infección" (p. 89).

Partint de la seva concepció de l'art com a instrument de creació de coneixement, Acaso i Megías (2017) proposen no només un nou model d'educació artística, sinó la transformació de tot el sistema educatiu a través de les arts. Afirmen que les arts podrien ser la solució a la necessitat d'integrar emoció i cognició, un binomi indissoluble que la neurociència ha reconegut com a promotor de l'aprenentatge. Segons les autores, els professionals de l'educació haurien aplicar l'*Art Thinking*, un concepte creat i desenvolupat per Camnitzer (2015), que es tradueix com la manera de pensar dels artistes en el seu procés de creació (Acaso i Megías, 2017). Aplicar l'*Art Thinking* al dissenys dels processos d'ensenyament- aprenentatge, implica integrar quatre característiques fonamentals de les arts:

1. El pensament divergent. És una forma de pensament que contribueix a la creació de coneixement de manera diferent a com ho ha fet el positivisme. El positivisme i el pensament convergent, lineal i basat en les relacions de causa-efecte, han constituït el model d'ensenyament-aprenentatge predominant en els sistemes educatius tradicionals i han determinat no només la manera d'accedir al coneixement sinó també la relació educativa. Com a exemple, Acaso (2015) afirma que l'educació tradicional pressuposa que l'estudiant aprèn exactament allò que el professor ensenya, mentre que el món de l'art ja fa temps que ha acceptat que l'espectador construeix el seu relat personal a partir de l'obra de l'artista.

L'*Art Thinking* reivindica el pensament divergent com una forma de creació de coneixement al mateix nivell que el convergent: l'artista es fa preguntes sense esperar una única resposta i accepta com a resultat igualment vàlid un nombre infinit de respostes o l'absència total de resposta; el pensament que genera no comença ni acaba i no s'organitza en una estructura centrada a partir de la qual sorgeixen altres estructures subalternes. El pensament divergent evoluciona com els rizomes, en una progressió no lineal, en la qual cada punt de l'arrel es pot connectar amb qualsevol altre.

2. L'emoció. Acaso i Megías (2017) es basen en la neurodidàctica per afirmar que, per tal d'encendre el desig de pensar, és imprescindible encendre primer una emoció. Cal cercar mètodes i recursos per despertar la curiositat de l'alumnat, per provocar la sorpresa. L'*Art Thinking* parla de generar "estranyament" a partir d'un "detonant", que és l'element que desencadena tot

el procés de transformació. La proposta de les autores és que aquest detonant puguin ser les arts contemporànies.

3. La pedagogia entesa com a producció cultural. Els professionals de l'educació han de sortir de la seva aula per tal de formar-se, conèixer altres professionals i altres projectes. Han de llegir els textos dels altres i escriure els seus per tal de comunicar i compartir les seves experiències.
4. El treball projectual i cooperatiu. Com hem explicat en aquest mateix capítol, el canvi de paradigma en l'educació artística que proposen Acaso i Megías (2017) comporta el pas de les activitats fragmentades i desconnectades que tenen com a únic objectiu la producció (ràpida i econòmica) d'un objecte, als processos creatius llargs, que permeten la reflexió i la creació d'un discurs personal expressat en múltiples llenguatges. Aquest canvi, de l'objecte al procés, de l'activitat al projecte, és el que hauria d'impregnar totes les propostes d'ensenyament-aprenentatge que cerquin la complexitat:

Abrazar la complejidad significa respetar la dinámica del proceso, establecer pasos, etapas y momentos clave. Significa huir de la prisa y volver a lo slow. Significa respetar los tiempos y ritmos individuales de cada miembro de la comunidad de aprendizaje, abordar los trabajos desde la prueba y no desde la certeza o-como hemos dicho- desde las preguntas y no desde las respuestas (Acaso i Megías, 2017, p.146).

A més, segons Acaso i Megías (2017), qualsevol projecte es pot abordar de manera individual o en grup, però, si desterrem la idea ja caduca de l'artista romàntic que treballa aïllat de l'entorn, hem d'admetre que la realització d'una obra d'art complexa és sempre el resultat del treball col·lectiu. Així, cal reconèixer el treball projectual i col·lectiu com a característiques fonamentals dels processos de creació de coneixement complexos.

Per posar en pràctica l'*Art Thinking*, cal tenir en compte els cinc moments clau que caracteritzen els projectes artístics (Acaso i Megías, 2017). Aquests moments formen part d'una seqüència que pot variar en funció del context d'implementació:

- Anomenar: seleccionar el tema que es vol tractar i posar-li un nom
- Alimentar-se: investigar el cos de coneixements construït sobre el tema i consultar tot tipus de fonts (escrites, visuals i audiovisuals).
- Experimentar: seleccionar les dinàmiques que han de promoure la creació de coneixement, formalitzar els continguts en una seqüència pràctica, donar-los forma i presentar-los a la comunitat d'aprenentatge.
- Preguntar-se: fer-se preguntes durant totes les fases del projecte, activar el pensament crític de manera constant.
- Compartir: comunicar l'experiència d'aprenentatge per contribuir a crear coneixement, perquè d'altres puguin crear a partir del nostre treball i expandirlo. També cal fer-ho per visibilitzar el canvi de paradigma en educació.

5.2. Educar en la creativitat

Educar la creativitat és ensenyar a pensar i a obrir la ment per trobar alternatives més enllà del que està establert i és conegut.

Maria Batet, Franc Ponti i Enric Segarra

Hem vist com Acaso i Megías (2017) entenen la creativitat com la capacitat de desenvolupar idees noves a partir de les anteriors, a partir de la contribució dels altres, de les seves idees:

Hoy podemos entender la creatividad como el desarrollo de soluciones inesperadas, la actividad que nos lleva a resolver los problemas de una manera diferente a como han sido resueltos con anterioridad, pero sin caer en la trampa de pensar que dichas soluciones son originales, únicas, no contaminadas (...) sólo a partir de las ideas de los otros somos capaces de generar ideas que nunca serán enteramente nuestras (p.88).

Mentre Acaso i Megías (2017) posen l'accent en el caràcter social de la creativitat, en la gènesi de noves idees a partir de les idees dels altres, Robinson (2011) i Gardner (2010), en destaquen una altra condició: per tal de considerar-les creatives, les noves idees han de ser útils, han de contribuir a la solució d'un problema. Per a Gardner (2010), a més, aquesta utilitat ha de ser contrastada per la comunitat, pel col·lectiu de professionals de l'àmbit en el qual s'inscriu la idea.

Robinson (2011), defineix la creativitat com el procés de tenir idees originals que són d'utilitat. Considera que la imaginació és l'origen de la creativitat perquè permet que les persones pensin més enllà de les impressions percebudes pels sentits. Per a Robinson (2011), la creativitat és la imaginació aplicada per tal de generar idees, mentre que la innovació és el resultat de portar a la pràctica aquestes idees.

La creativitat, segons Robinson (2016) es nodreix de diverses capacitats comunes a totes les persones i es manifesta en totes les facetes de la vida: en la ciència, en les arts, la política, els negocis... Com altres capacitats humanes, la creativitat es pot aprendre i es pot desenvolupar en un procés que requereix d'un domini cada vegada més gran de coneixements i d'habilitats.

Robinson (2016) descriu el procés creatiu com un procés dinàmic, no lineal, en el que sovint, la idea inicial no es correspon amb el resultat final al que arriba. Comporta fer noves associacions, passar d'una disciplina a una altra i utilitzar metàfores i analogies. Però la creativitat, segons l'autor, no es limita a "deixar volar" la imaginació, sinó que també requereix disciplina, rigor, i l'avaluació de cada fase del procés per tal de valorar si l'obra en curs s'ajusta a l'objectiu proposat.

Tot i que el procés creatiu requereix el domini de determinades competències, Robinson (2016) afirma que no cal dominar-les abans de començar-lo. La curiositat i la motivació pel projecte són el motor de la creativitat i quan l'alumnat està motivat adquireix de manera natural les destreses que necessita per aconseguir els seus objectius. Així, les competències es desenvolupen a mesura que avança en el procés creatiu.

Per a Gardner (2010), tal com dèiem a l'inici d'aquest apartat, el que fa que una obra o una persona sigui creativa és l'acceptació final de la seva novetat: "la prueba de fuego de la creatividad es su efecto documentado en el ámbito o los ámbitos pertinentes. La creatividad con C mayúscula es la que deja huella en un ámbito" (p.159). Defineix la creativitat com la capacitat de resoldre problemes, crear productes o plantejar qüestions en un àmbit concret, d'una manera que és novedosa al principi, però que més endavant serà acceptada en un (o més d'un) context cultural (p. 158).

Gardner (2010) subscriu la teoria de Csikszentmihalyi (1998), segons la qual, la creativitat és el resultat de la interacció de tres elements: un *creador* potencial; un *àmbit* d'activitat i un *camp*, és a dir, un conjunt de persones o institucions que jutgin la qualitat de les obres produïdes. Segons Gardner (2010), el concepte de *camp* subratlla el fet que la creativitat depèn, en última instància del dictamen de la comunitat.

D'acord amb la teoria de Csikszentmihalyi (1998), l'única manera de determinar amb fiabilitat si una persona és creativa és observar el destí final de les obres que ha creat, però si posem el focus en el *creador*, ens podem preguntar quines són les condicions que fan que una persona pugui arribar a ser creativa. Segons Gardner (2010), les persones molt creatives destaquen més per la configuració de la seva personalitat que per la seva capacitat intel·lectual. Quan ja són capaces de realitzar obres creatives es diferencien per la seva ambició, passió pel seu treball, autoconfiança i pel seu desig de deixar petjada, és a dir, de ser creatius.

Gardner (2010) també fa referència als condicionants que predisposen les persones a la creativitat i afirma que és la coincidència de molts factors diferents la que pot influir en el fet que una persona esdevingui una creadora potencial. Entre aquests factors en destaca alguns: la convivència primerenca amb persones que se senten còmodes assumint riscos i que persisteixen en els seus objectius; l'oportunitat i la disciplina per destacar, com a mínim, en un àmbit durant la joventut; un entorn estimulants que plantegi reptes assequibles; uns companys també disposats a experimentar i a persistir davant del fracàs; una família que inciti, o com a mínim toleri, la rebel·lió i una posició marginal dins del grup de referència.

Per a Batet et al. (2015), el talent creatiu, com qualsevol talent, es desenvolupa en un entorn que el pot estimular i fer-lo créixer, però també pot bloquejar-lo i, fins i tot, anul·lar-lo. Els autors expressen la seva voluntat de donar eines als educadors per tal de contribuir a l'educació de la creativitat des del coneixement i el rigor metodològic. Amb aquest objectiu, sintetitzen les fases del procés creatiu, identifiquen les competències pròpies de les persones creatives i classifiquen les condicions que poden afavorir el desenvolupament de la creativitat i les que el poden obstaculitzar.

Com Robinson (2016), Batet et al. (2015) consideren que el procés creatiu té una part d'inspiració (Robinson, 2016, parlava de deixar volar la imaginació) i molt de treball sistemàtic. Hi intervenen tant el pensament divergent, que és obert i se separa dels cànons, com el pensament convergent, més focalitzat i disciplinat. El procés creatiu orientat a la innovació segueix, segons Batet et al. (2015), quatre etapes:

1. La immersió. És l'etapa d'exploració i definició del problema a través de la recerca d'informació, les representacions gràfiques (com les cartografies o mapes) i l'etnografia. Aquest últim recurs metodològic permet una aproximació empàtica i una implicació personal al problema que es vol resoldre.
2. La reflexió. En aquesta segona etapa, s'organitza la informació recollida i es relaciona amb les sensacions experimentades en la recerca etnogràfica per tal d'aprofundir en el coneixement del problema, en totes les seves dimensions, i determinar les condicions necessàries per a què es pugui resoldre.
3. La ideació. En la tercera etapa, a partir del coneixement profund del problema, es generen el màxim nombre d'idees per tal de comptar amb solucions alternatives. Després, se'n fa una preselecció i es creen els prototips que permeten comprovar si les possibles solucions són factibles.
4. La revisió. En la darrera etapa, els destinataris, aquells que han d'aplicar la solució, validen la proposta.

Per Batet et al. (2015) ser creatiu vol dir tenir idees originals i aportadores de valor, innovar consisteix en convertir aquestes idees en realitats i emprendre implica tirar endavant projectes a través de la detecció d'una oportunitat. Segons els autors, les persones creatives, innovadores i emprenedores, comparteixen vuit habilitats:

1. L'observació, la capacitat de mirar la realitat des de diferents perspectives.
2. La capacitat de fer-se preguntes que reuneixin dues condicions: que il·lusionin i que obrin espais de reflexió.
3. La provocació entesa com una manera de pensar alternativa a l'habitual, de superar aparents contradiccions, d'invertir idees preestablertes o assumpcions relacionades amb la realitat que volem canviar.
4. L'experimentació, la capacitat de provar solucions diferents, de dissenyar prototips (en format objectual, audiovisual, performàtic, etc.), assumint el risc d'un possible fracàs i entenent l'error com a part del procés d'innovació.
5. La capacitat de relacionar-se, de col·laborar, de treballar en equip.
6. L'associació, la capacitat de relacionar, d'establir connexions, de generar noves idees a partir de la combinació de conceptes ja existents.
7. La capacitat de convèncer, de comunicar les pròpies idees i d'influir positivament en els altres. Per convèncer cal establir relacions d'empatia i, per tant, cal saber escoltar, acceptar l'opinió dels altres i incorporar la seva crítica.
8. L'execució. L'habilitat d'executar una idea converteix la creativitat en innovació o en empenedoria. Per tal que una idea sigui innovadora cal aplicar-la i cal que el resultat suposi

una millora respecte a les solucions anteriors. Les persones innovadores són imaginatives, però també metòdiques i sistemàtiques, perquè en el procés d'execució cal mesurar, establir criteris, comparar...

Per tant, segons Batet et al. (2015), educar els joves en la creativitat significa promoure el desenvolupament de la seva capacitat d'observar, de preguntar, de plantejar provocacions, d'experimentar, de relacionar-se, d'associar, de convèncer i d'executar. Per tal de crear les condicions que afavoreixin aquest desenvolupament, els autors suggereixen una sèrie de recursos útils en entorns educatius:

- Reconèixer, i explicitar, les bones idees de cada estudiant o grup d'estudiants i afavorir el treball d'equip perquè a partir de les solucions creatives de cadascú se'n puguin construir de noves.
- Ajudar l'estudiant a descobrir les seves forteses i a prendre consciència de la seva capacitat creativa en l'àmbit que domina.
- Incentivar l'alumnat a pensar diferent, donar a cadascú el temps i espai que necessita, formar-los en les destreses bàsiques de pensament (patrons senzills per estructurar i analitzar la informació).
- Treure partit dels errors que es produeixen en el procés de recerca de solucions alternatives (serendipitat).
- Promoure la fluïdesa, la flexibilitat, l'originalitat i l'elaboració.
 - Fluïdesa: producció de moltes idees per tal de seleccionar les més originals. Generalment les primeres idees que es generen no són gaire originals i cal perseverar en el procés de pensament per tal d'arribar a solucions noves.
 - Flexibilitat: recerca d'alternatives, de maneres diferents de fer o de fer servir alguna cosa.
 - Originalitat: recerca de solucions úniques i diferents en tots els àmbits de l'entorn educatiu en la qual hi podem implicar l'alumnat.
 - Elaboració: centrar l'atenció en els detalls, en els aspectes que es poden millorar, descobrir nous usos en els recursos ja existents. Conèixer l'experiència i el mètode de persones innovadores pot ajudar l'estudiant en el seu propi procés d'innovació.
- Formar els joves en mètodes de resolució de problemes. La majoria es basen en cinc fases: comprendre i definir el problema responent a les preguntes què?, per què?, qui?, quant?, quan?, on?; generar solucions alternatives aplicant tècniques específiques (brainstorming, brainwriting...); aconseguir els recursos per implementar la solució; executar-la i avaluar el procés.
- Fomentar la cooperació, enfront de la competició, a través de formes d'aprenentatge interactives com l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge servei.

- Plantejar reptes assequibles que impliquin prendre decisions, assumir riscos i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge. Promoure l'autonomia de l'estudiant en la definició dels reptes, la planificació i l'avaluació de la seva pròpia actuació.
- Tenir en compte els interessos de l'alumnat com a punt de partida dels processos creatius.
- Adoptar el pensament creatiu en la solució dels problemes habituals, convertirlo en un hàbit a partir de la repetició i de múltiples experiències de processos creatius.
- Introduir la representació gràfica i visual de les idees i les relacions que s'estableixen entre elles a través del dibuix i els mapes mentals.
- Conèixer exemples de persones properes que hagin desenvolupat idees originals amb èxit.
- Crear un entorn optimista, de confiança en els resultats més enllà de les dificultats, que permeti gaudir del procés.

A més d'aportar recursos per tal de convertir les escoles en entorns facilitadors de la creativitat, Batet et al. (2015) també adverteixen de les concepcions i els procediments que sovint promouen l'efecte contrari:

- Les falses creences sobre la creativitat: la idea que la creativitat és innata i no depèn de l'experiència ni del coneixement; l'associació de la creativitat amb la manca de racionalitat i amb la bogeria; la por d'expressar les idees originals pel rebuig que poden causar en els altres; la convicció que la creativitat és exclusiva dels professionals de determinats àmbits o de persones privilegiades.
- La vigilància dels processos creatius de l'alumnat, que frena el seu impuls creatiu i limita els riscos que assumeixen.
- L'excés de control. Els processos molt guiats i pautats generen la sensació que l'originalitat és un error i l'exploració una pèrdua de temps.
- La restricció en les decisions que pot prendre l'alumnat que allunyen les propostes de treball dels seus interessos.
- L'avaluació externa en detriment de l'autoavaluació.
- Les recompenses que contrarresten la motivació intrínseca pels projectes.
- La competitivitat entesa com una dinàmica que genera guanyadors i perdedors, enlloc de fomentar l'esperit de superació d'un mateix.
- La pressió i les expectatives massa altes, que lluny de motivar creen aversió i distanciament.
- El temps limitat o massa organitzat i el ritme apressat no permeten pensar, explorar, assajar ni gaudir del procés creatiu.

Finalment Batet et al. (2015) reflexionen sobre la importància d'educar en la creativitat, la innovació i l'emprenedoria per tal de superar un model educatiu caduc que encara respon a les necessitats del sistema de producció industrial del segle XIX, un sistema que es nodria de treballadors "als quals no se'ls exigia pensar (ni per descomptat crear!) sinó seguir les instruccions i reproduir-les mecànicament de manera eficient"(p. 50). Aquest paradigma Taylorista, diuen els autors, que "castiga els que surten del camí, els que interpreten les coses de manera diferent de l'esperada" (p. 50), ja no és vàlid per afrontar els reptes de la societat actual i, encara menys, els de la societat que ha de venir.

III. TREBALL DE CAMP

CAPÍTOL 6. METODOLOGIA

CAPÍTOL 7. DESCRIPCIÓ I ANÀLISIS DE RESULTATS

Capítol 6. Metodologia

Al capítol sisè, exposem el nostre posicionament epistemològic, justifiquem la metodologia del treball de camp i detallem com s'ha desenvolupat: la seva temporització, les mostres escollides i els instruments que s'han utilitzat. Expliquem també, en aquest mateix capítol, quines han estat les consideracions ètiques que han regit tot el procés de recerca perquè entenem que el respecte als principis ètics condiciona els procediments i que el rigor metodològic no és únicament una qüestió tècnica sinó també ètica (Cohen et al., 2018).

6.1 Posicionament epistemològic

L'objectiu principal d'aquesta recerca ha estat el de *conèixer la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències dels mestres, a partir de les percepcions de l'alumnat i el professorat del projecte*. Per això, en cada una de les fases del treball de camp hem escoltat els subjectes participants (alumnat, professorat i antics alumnes) per tal de comprendre la seva experiència i el significat que hi atribueixen. La voluntat d'escoltar per comprendre ens posiciona en el *paradigma interpretatiu*, que segons Latorre et al. (2003) emfatitza la comprensió i la interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades als contextos educatius i explica les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament ni susceptibles d'experimentació.

Per altra banda, el nostre objectiu no es limita a la comprensió de l'experiència dels subjectes participants al PAI sinó que persegueix el canvi. Volem comprendre per transformar i millorar aquesta experiència i plantejem la recerca com una *investigació avaluativa*, que ens ha de permetre fer una valoració dels resultats obtinguts en termes de judicis positius i negatius a partir dels quals es puguin prendre decisions.

Com hem explicat al capítol d'introducció, aquesta tesi s'emmarca en un procés de pràctica reflexiva compartit per tot l'equip de professorat del PAI, que té com a objectiu la contínua revisió de la nostra pràctica docent per tal de millorar l'experiència d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat. Així, entenem que la doble orientació de la nostra recerca, que vol observar per comprendre i comprendre per transformar, ens situa, també, al *paradigma sociocrític*. Aquest paradigma, segons Latorre et al. (2003), introdueix l'autoreflexió crítica als processos de coneixement i és partir d'aquesta reflexió que sorgeixen les propostes de canvi.

Partim, per tant, d'un posicionament epistemològic multiparadigmàtic, que no és estrany en la investigació educativa donat que, segons Latorre et al. (2003), el caràcter pluriparadigmàtic i plurimetodològic són dues de les característiques que diferencien la investigació educativa de la

investigació en ciències naturals. Segons els autors, la investigació educativa, sense oblidar la seva funció de crear coneixement, s'erigeix com a guia de l'acció educativa perquè assumeix el propòsit de generar coneixement útil per a aquesta acció, tant si es tracta d'una acció política com si es tracta d'un canvi en la pràctica educativa.

6.2. Disseny metodològic

Aquesta investigació posa el focus en la descripció i comprensió de l'experiència personal i única de cada un dels subjectes participants al PAI, des del seu rol com a estudiant o docent. En conseqüència, hem optat per una *metodologia qualitativa* que permet una aproximació a l'objecte d'estudi a partir del punt de vista particular de cada subjecte, perquè no cerca la generalització. Alhora, en aquesta aproximació es dona una interrelació entre els subjectes participants i la investigadora, que no és independent ni neutral respecte a l'objecte d'estudi, sense que això signifiqui una renúncia a la seva objectivitat. També aquí ens situem a cavall entre els paradigmes interpretatiu i sociocrític, en l'equilibri entre la voluntat d'incloure la relació entre la investigadora i els subjectes en la recerca i la necessitat de buscar mecanismes que garanteixin l'objectivitat en l'obtenció i anàlisi de les dades.

Els instruments dissenyats per al treball de camp, qüestionaris i entrevistes, han permès diferents aproximacions a l'objecte d'estudi sempre des d'una perspectiva qualitativa, malgrat que l'anàlisi de les dades obtingudes ha requerit, donada la seva diversitat, un procés inductiu, en alguns casos, i deductiu en altres. Al capítol 7, en què es descriuen i analitzen els resultats del treball de camp, es detalla el procés d'anàlisi de les dades obtingudes amb cada un dels instruments.

En síntesi, podem qualificar aquesta investigació com a ideogràfica, qualitativa i orientada a l'aplicació (Latorre et al., 2003):

- Ideogràfica perquè emfatitza la singularitat de l'objecte d'estudi, en aquest cas l'experiència de participació al PAI.
- Qualitativa perquè vol comprendre i interpretar l'experiència dels subjectes participants al PAI a partir del seu punt de vista.
- Aplicada perquè malgrat la seva finalitat d'interpretar i comprendre, assumeix el propòsit de generar coneixement útil per a la presa de decisions i l'optimització de la praxis educativa.

És la vessant aplicada de la investigació la que ens ha portat a plantejar-la com una *investigació avaluativa*, un tipus d'investigació educativa que, segons Latorre et al. (2003) s'inscriu entre els models de recerca orientats a la pràctica educativa, la presa de decisions i el canvi. Es dissenya, es porta a terme i es comunica amb el propòsit específic de comprendre els processos educatius i millorar la seva praxis.

La investigació avaluativa pretén determinar el valor dels programes educatius en base a determinats criteris: es caracteritza, no només per la seva projecció pràctica (inherent a tota investigació aplicada), sinó, essencialment, per ser un procés presidit per judicis de valor (Latorre et al., 2003) ja que obté informació dels processos i els resultats d'un programa educatiu i els relaciona i els valora per tal de prendre decisions orientades a la millora del programa.

Per al disseny metodològic de la nostra investigació, ens hem basat en el model d'investigació avaluativa que proposen Latorre et al. (2003). La figura 9 mostra les fases i els elements principals d'aquest model:

1. El propòsit. L'objectiu principal de la recerca, sorgeix, segons Latorre et al. (2003), de les preguntes (el problema, la necessitat o demanda) inicials dels investigadors. En aquest cas, les preguntes que motiven la nostra investigació són:
 - a. Quines competències promou el Projecte Artístic Interdisciplinari?
 - b. Quina percepció en tenen l'alumnat i el professorat que hi participen?
 - c. Quina és la seva valoració de les característiques intrínseques del PAI?
2. Les variables. Els aspectes, àmbits o situacions, constitueixen els elements que cal incloure en l'estudi del problema per tal de donar resposta a les preguntes plantejades. En la nostra recerca, les variables estan vinculades a l'objecte d'estudi (el PAI, les competències que promou i les seves característiques) i als subjectes participants (alumnat, professorat i antics alumnes del PAI).
3. El procediment. La investigació avaluativa d'un programa educatiu implica la planificació del programa, la seva implementació i la definició dels criteris per a la seva valoració. Els criteris de valoració que s'estableixen permeten emetre els judicis positius o negatius en relació al programa que caracteritzen les investigacions avaluatives. En aquesta recerca, el programa avaluat és el Projecte Artístic Interdisciplinari que ha estat planificat en l'elaboració del Pla Docent, ha estat implementat el curs 2019-20 i valorat en funció de la seva contribució al desenvolupament de setze de les competències que configuren el perfil professional del mestre del segle XXI. Altres criteris que s'han tingut en compte han estat les aportacions de la interdisciplinarietat, la codocència, els processos creatius i l'aprenentatge cooperatiu a l'experiència d'aprenentatge de l'alumnat, així com la qualitat del procés d'avaluació del mòdul.
4. La recollida i anàlisi de les dades. Per a la recollida de dades s'han dissenyat tres qüestionaris (Qüestionari 1, Qüestionari 2-AL i Qüestionari 2-PR) adreçats als participants del PAI en dos moments diferents del curs i una entrevista que recull les percepcions sobre el PAI d'una mostra d'antics alumnes. L'ús d'instruments diversos, tals com els qüestionaris (amb preguntes de resposta oberta i tancada) i les entrevistes (semiestructurades), ens ha permès obtenir informació diversificada i triangular les dades resultants. La *triangulació*, tant pel que fa a les poblacions estudiades, com pel que fa als instruments de recollida de dades, ha estat el

procediment emprat per garantir la credibilitat dels resultats. L'anàlisi de les dades ha estat sempre qualitativa: deductiva en l'anàlisi de les respostes tancades dels qüestionaris i inductiva en l'anàlisi de les respostes a les preguntes obertes dels qüestionaris i de les entrevistes.

La figura 8 mostra la temporització de cada una de les fases de la recollida de dades, els instruments utilitzats i les mostres a les quals es van aplicar.

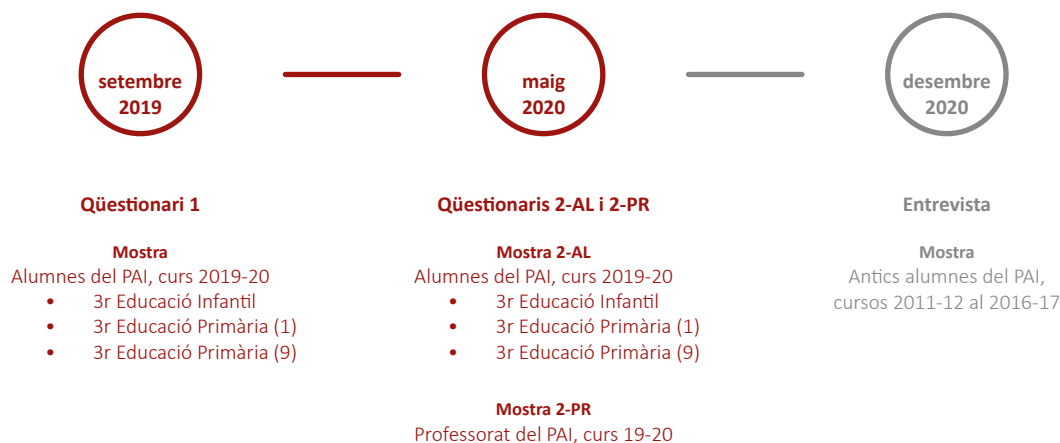


Figura 8. Fases de la recollida de dades.

5. La presa de decisions. En la investigació avaluativa, l'anàlisi de les dades obtingudes comporta una reflexió crítica que permet valorar els resultats en termes positius i negatius. La detecció dels aspectes positius i negatius del programa avaluat és el punt de partida per a l'elaboració de propostes de millora de la pràctica educativa. La implementació de les propostes de canvi requereix un procés de presa de decisions en el que cal valorar (i consensuar) les possibles vies d'acció. En aquesta recerca, les dades que s'obtinguin ens han de permetre detectar les fortaleeses i febleses del PAI segons la percepció de l'alumnat i el professorat que hi ha participat. A partir d'aquests resultats, l'equip docent del PAI podrà valorar la necessitat d'introduir canvis al Projecte, elaborar les propostes de millora i consensuar les vies d'acció per tal d'implementar-les.

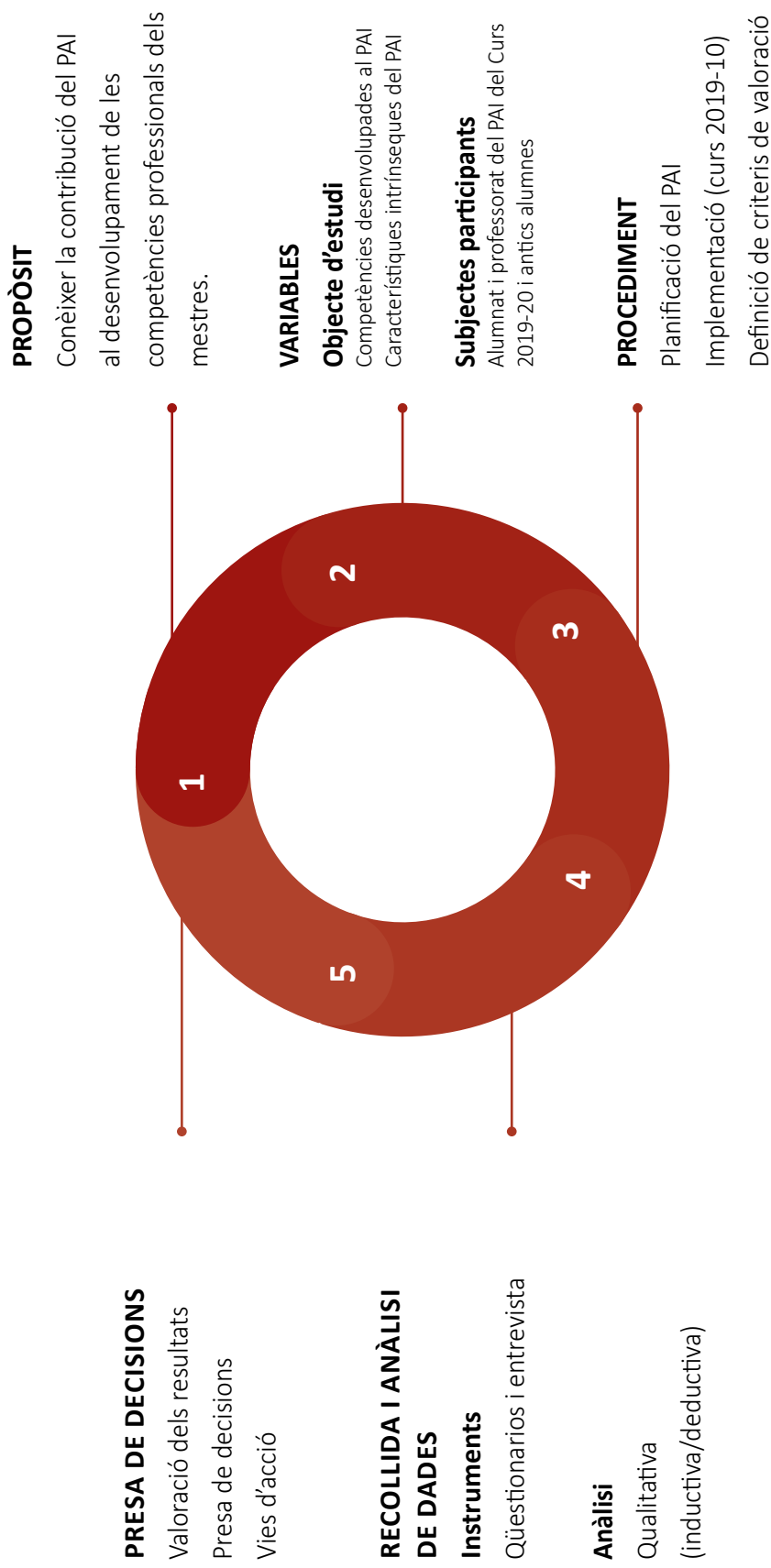


Figura 9. Fases del disseny de la recerca. Adaptat de "Ejemplificación de posibles fases de la investigación educativa" de A. Latorre, Bases metodológicas de la investigación educativa. Copyright Antonio Latorre, Justo Arnal, Dello del Rincón.

6.3. Les mostres

A continuació expliquem la composició de les mostres de participants que han respost cada un dels qüestionaris i l'entrevista. També detallem els criteris que han determinat aquesta composició.

6.3.1. Mostres dels qüestionaris

El Qüestionari 1 va ser administrat als quatre grups classe que cursaven el PAI el curs 2019-20 (vegeu Taula 7):

- Dos grups de tercer d'Educació Infantil (que s'identifiquen com a grups 1 i 3) que en la recollida i anàlisi de dades varen ser tractats com a un únic grup.
- Un grup de tercer d'Educació Primària que cursa els estudis en anglès, que s'identifica com a grup 9 d'Educació Primària i que va actuar com a grup pilot.
- Un grup de tercer d'Educació Primària que cursa els estudis en català i que s'identifica com a grup 1 d'Educació Primària.

L'anàlisi de les característiques de cada un dels grups varen determinar tres decisions:

- El tractament dels dos grups d'Educació Infantil com a un únic grup pel que fa a l'administració dels qüestionaris i l'anàlisi dels resultats.
- El tractament dels dos grups d'Educació Primària com a dos grups diferents pel que fa a l'administració dels qüestionaris i l'anàlisi dels resultats.
- L'elecció del grup d'Educació Primària en anglès (grup 9) per al pilotatge dels Qüestionaris 1 i 2.

Els criteris que van determinar aquestes decisions varen ser els següents:

1. El tamany dels grups: mentre els grups d'Educació Infantil eren similars quant al nombre d'estudiants (trenta-sis al grup 1 i trenta-cinc al grup 3), els grups de primària eren molt desiguals (seixanta-tres al grup 1 i trenta-cinc al grup 9). Tenint en compte que el nombre d'estudiants pot influir en les dinàmiques d'aula i, en conseqüència en l'experiència dels estudiants, vàrem considerar el tamany del grup com a un element diferenciador que podia influir en les respostes de l'alumnat.
2. La composició dels equips docents de cada grup: per als grups d'educació infantil es varen crear equips docents molt similars, donat que de les tres professores de cada equip, dues coincidien als dos grups. Aquest fet va facilitar que el disseny i el calendari de les activitats del curs fossin molt similars. Per tant, la nostra previsió era que al llarg del curs els dos grups d'Educació Infantil seguirien recorreguts paral·lels. A més, es tractava d'equips molt consolidats formats per professores amb nou anys d'experiència al Projecte Artístic. En canvi, els equips docents

creats per als grups d'Educació Primària estaven formats per professorat diferent, un d'ells sense experiència prèvia en el Projecte Artístic.

3. L'estabilitat en la composició del grup: vàrem tenir en compte la participació dels estudiants en programes de mobilitat internacional de llarga durada, com el programa Erasmus, que provoca canvis en la composició del grup cada semestre. Mentre que als grups d'Educació Infantil i al grup 1 d'Educació Primària la mobilitat era molt reduïda (d'entre cap i dos estudiants per semestre), al grup 9 d'Educació Primària era de nou estudiants, un 25,7% del total. Tenint en compte que el disseny de la recerca preveia l'administració d'un primer qüestionari a l'inici de curs i un segon qüestionari a final de curs, vam valorar l'estabilitat del grup al llarg del curs com un factor significatiu en la composició de les mostres de subjectes participants.
4. La llengua vehicular. Per al grup 9 d'Educació Primària, la llengua vehicular del mòdul és l'anglès, fet que condiciona la seva experiència perquè a la complexitat d'expressar-se a través dels llenguatges artístics s'hi suma la dificultat de comunicar-se en anglès.

Taula 7. Població i mostra de participants del Qüestionari 1.

POBLACIÓ Estudiants matriculats al PAI el curs 2019-20		MOSTRA Estudiants que responen el Qüestionari 1	
Grups	N	Grups	N
3r Grau d'Educació Infantil (grups 1 i 3)	71	3r Grau d'Educació Infantil (grups 1 i 3)	59
3r Grau d'Educació Primària en anglès	35	3r Grau d'Educació Primària en anglès	28
3r Grau d'Educació Primària en català	63	3r Grau d'Educació Primària en català	41
Total de subjectes de la Població	169	Total de subjectes de la mostra	128

La mobilitat internacional (vegeu les dades relatives a la mobilitat de cada grup a l'Annex 1) explica, en part, el decalatge entre el nombre d'estudiants matriculats en cada un dels grups del Projecte Artístic (població) i el nombre d'estudiants que responen als qüestionaris (mostra). Aquesta diferència també s'explica pel fet que el dia que es varen administrar els qüestionaris no tots els estudiants varen assistir a classe i, per altra banda, pel fet que alguns no els van voler respondre. Aquestes circumstàncies es detallen més endavant en la descripció del procés de passació dels qüestionaris.

El Qüestionari 2 consta de dues versions: una que va ser administrada als mateixos grups d'alumnes que havien respost el Qüestionari 1 i una altra versió que es va administrar al professorat del PAI. Per tal de diferenciar-les, ens referirem a la versió administrada a l'alumnat com a *Qüestionari 2-AL* i a la versió administrada al professorat com a *Qüestionari 2-PR*. A la Taula 8, s'hi detalla el nombre de participants que varen respondre el Qüestionari 2-AL.

Taula 8. Població i mostra de participants del Qüestionari 2-AL.

POBLACIÓ Estudiants matriculats al PAI el curs 2019-20		MOSTRA Estudiants que responen el Qüestionari 2-AL	
Grups	N	Grups	N
3r Grau d'Educació Infantil (grups 1 i 3)	71	3r Grau d'Educació Infantil (grups 1 i 3)	62
3r Grau d'Educació Primària en anglès	35	3r Grau d'Educació Primària en anglès	23
3r Grau d'Educació Primària en català	63	3r Grau d'Educació Primària en català	39
Total de subjectes de la Població	169	Total de subjectes de la mostra	124

El Qüestionari 2-PR va ser administrat al professorat que formava part dels quatre equips docents del PAI el curs 2019-20. Cada grup classe tenia assignat un equip constituït per tres docents, un de cada una de les tres àrees del mòdul: l'Educació Visual i Plàstica, l'Educació Musical i l'Educació Física. Alguns d'aquests docents formaven part de més d'un equip i és per aquest motiu que hi havia un total de set docents, dels quals només 6 varen respondre el qüestionari (vegeu la Taula 9). Aquest decalatge respon al fet que la investigadora, que formava part de tres dels equips docents del PAI, no va respondre el qüestionari.

Taula 9. Població i mostra de participants del Qüestionari 2-PR.

POBLACIÓ Professorat dels quatre equips docents del PAI		MOSTRA Professorat que respon el Qüestionari 2-PR	
Grup classe	Docents	Grup classe	Docents
3r GEI (1)	docent <i>a</i> , docent <i>b</i> , docent <i>c</i>	3r GEI (1)	docent <i>a</i> , docent <i>b</i>
3r GEI (3)	docent <i>d</i> , docent <i>b</i> , docent <i>c</i>	3r GEI (3)	docent <i>d</i> , docent <i>b</i>
3r GEP (1)	docent <i>e</i> , docent <i>b</i> , docent <i>f</i>	3r GEP (1)	docent <i>e</i> , docent <i>b</i>
3r GEP (9)	docent <i>a</i> , docent <i>g</i> , docent <i>c</i>	3r GEP (9)	docent <i>a</i> , docent <i>g</i>
N = 7		N = 6	

Nota: A les fileres 3r GEI (1) i 3r GEI (3) es fan constar les professores dels grups de tercer d'Educació Infantil 1 i 3; a les fileres 3r GEP (9) i 3r GEP (1) es fan constar els professors dels grups de tercer d'Educació Primària 1 i 9.

6.3.2. Mostra de les entrevistes

Les persones entrevistades varen ser sis antigues alumnes de les sis primeres edicions del PAI. El nostre objectiu en la composició de la mostra no va ser obtenir resultats generalitzables, sinó obtenir dades que ens permetessin triangular els resultats dels qüestionaris administrats a l'alumnat i professorat del curs 2019-20 amb els resultats de les entrevistes realitzades a antics alumnes amb experiència professional com a mestres.

Els criteris per a la selecció de les persones entrevistades varen ser:

- Que fossin antics alumnes dels Graus d'Educació Infantil o d'Educació Primària de la FPCEE Blanquerna. En la mostra hi havia d'haver el mateix nombre de representants del Grau d'Educació Infantil que del Grau d'Educació Primària.
- Que tinguessin experiència professional a l'escola com a mestres. Per tal de respectar aquest criteri vàrem limitar la mostra a les sis primeres edicions del PAI, compreses entre els cursos 2011-12 i 2016-17, perquè els antics alumnes de cursos posteriors no tenien encara experiència laboral com a mestres. Al moment en què vam realitzar les entrevistes, l'alumnat del curs 2018-19 estava encara cursant el quart curs del grau i el del curs 2017-18 estaven cursant estudis de postgrau o tenien menys d'un any d'experiència laboral.

Partint d'aquests criteris es va optar per un procés de mostreig intencional, habitual en les investigacions qualitatives, que prioritza aquells participants que poden aportar informació rellevant, que tenen el coneixement i l'experiència que requereix la investigació, que tenen habilitats comunicatives, disposen de temps i estan disposats a participar en la recerca (Cohen et al., 2018; Latorre et al., 2003). En el procés de selecció dels participants vàrem seguir els següents passos:

1. Tenint en compte els criteris exposats, es va elaborar un llistat d'antics alumnes amb els quals hem mantingut un contacte professional per la seva vinculació amb la FPCEE Blanquerna: per la seva participació en grups de treball o de recerca de la facultat; perquè han cursat titulacions de postgrau a la facultat; perquè treballen en escoles que col·laboren amb la facultat com a centres formadors d'alumnes en pràctiques o en l'organització de jornades, etc.
2. Es varen classificar les persones del llistat en funció del curs en què havien estat alumnes del PAI i de la seva titulació en Educació Infantil o Primària. En el cas de les graduades en les dues titulacions es va prioritzar la primera titulació obtinguda.
3. Es va contactar amb les persones susceptibles de ser entrevistades a través de correu electrònic. Al missatge s'hi exposaven breument l'objectiu i les característiques de la recerca i de l'entrevista.

4. Finalment, a partir de les respostes de les persones que havien manifestat major disponibilitat per tal de ser entrevistades, es varen seleccionar tres antigues alumnes d'Educació Infantil i tres d'Educació Primària com a subjectes de la mostra, totes elles dones (vegeu la Taula 10). El fet que no hi hagués cap home a la mostra d'antics alumnes no es va considerar rellevant, donat que en la seva composició no es buscava la paritat de gènere sinó l'adequació als criteris de selecció que hem exposat.

Taula 10. Mostra d'antigues alumnes del PAI entrevistades.

Curs del PAI	Grau	Antigues alumnes
2011-12	Educació Infantil	AA1
2012-13	Educació Infantil	AA2
2013-14	Educació Infantil	AA3
2014-15	Educació Primària	AA4
2015-16	Educació Primària	AA5
2016-17	Educació Primària	AA6

Per identificar les participants en la transcripció i anàlisi de les entrevistes vàrem numerar les antigues alumnes en funció de l'any en què varen cursar el PAI. Així, les lletres AA les identifiquen com a antigues alumnes, seguides d'un número que respon a l'ordre cronològic de participació al Projecte.

6.4. Els instruments

Els instruments de recollida de dades varen ser dissenyats per donar resposta a l'objectiu principal de la recerca, que es concreta en sis objectius secundaris. La Taula 11 mostra la relació entre els objectius secundaris, les mostres de subjectes participants i els instruments utilitzats per al treball de camp. Cada un d'aquests instruments ens ha permès obtenir dades d'una mostra diferent de subjectes: els Qüestionaris 1 i 2-AL ens han proporcionat dades de l'alumnat del PAI del curs 2019-20; el Qüestionari 2-PR ens ha proporcionat dades del professorat del mateix curs i, amb les entrevistes, hem obtingut dades d'una mostra d'antigues alumnes dels sis primers anys del PAI. La diversitat de mostres i instruments ens ha permès triangular les dades obtingudes i comparar les percepcions dels tres col·lectius representats en relació al principal interrogant de la recerca: la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències professionals dels mestres.

Taula 11. Relació entre els objectius de la recerca, les mostres i els instruments de recollida de dades.

OBJECTIU GENERAL DE LA RECERCA		
Conèixer la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències dels mestres, a partir de les percepcions de l'alumnat i el professorat del Projecte		
Objectius específics de la recerca	Mostres	Instruments
2. Conèixer la percepció de l'alumnat del curs 2019-20 sobre el seu nivell de domini de les competències que es promouen des del Projecte Artístic Interdisciplinari, abans de començar el curs.	Alumnat de 3r dels Graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20)	Qüestionari 1
3. Conèixer les percepcions expressades per l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, en relació a la contribució del Projecte al desenvolupament de competències.	Alumnat de 3r dels Graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20) Professorat del PAI dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE ABlanquerna (curs 2019-20)	Qüestionari 2-AL Qüestionari 2-PR
4. Analitzar les valoracions que fan l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 sobre les característiques fonamentals del Projecte: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa.	Alumnat de 3r dels Graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20) Professorat del PAI dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20)	Qüestionari 2-AL Qüestionari 2-PR
5. Conèixer la percepció d'una mostra d'antics alumnes en relació a la repercussió del Projecte Artístic Interdisciplinari en el seu perfil i pràctica professional.	Antics alumnes del PAI dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna dels cursos 2011-12 al 2016-17	Entrevista
6. Comparar les opinions expressades pels antics alumnes entrevistats amb les de l'alumnat i professorat del curs 2019-20.		

6.4.1. Els qüestionaris

El qüestionari és un instrument útil per recopilar informació perquè proporciona dades estructurades, sovint numèriques, que es poden administrar sense la presència de l'investigador i relativament senzilles d'analitzar (Cohen et al., 2018). Tenint en compte els beneficis d'aquest instrument, en les dues primeres fases del treball de camp vàrem dissenyar i administrar dos qüestionaris. A la Taula 12, s'especifiquen les dates d'administració, les mostres i els objectius de cada un d'aquests qüestionaris.

Taula 12. Data d'administració, mostres i objectius dels qüestionaris.

Qüestionaris	Administració	Mostra	Objectius del qüestionaris
Qüestionari 1	Setembre del 2019	Alumnat de 3r dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20)	<ul style="list-style-type: none"> Recollir la percepció de l'alumnat matriculat al PAI, sobre el seu nivell de domini de les competències que es promouen des del Projecte, abans de començar el curs.
Qüestionari 2-AL	Maig del 2020	Alumnat de 3r dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20)	<ul style="list-style-type: none"> Recollir la percepció de l'alumnat que ha cursat el PAI sobre la contribució del Projecte al desenvolupament de les seves competències. Recollir les valoracions que fa l'alumnat del PAI sobre les principals característiques del Projecte: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa.
Qüestionari 2-PR	Maig del 2020	Professorat del PAI dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna (curs 2019-20)	<ul style="list-style-type: none"> Recollir la percepció del professorat del PAI sobre la contribució del Projecte al desenvolupament de les competències de l'alumnat. Recollir les valoracions que fa el professorat del PAI sobre les principals característiques del Projecte: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa.

A continuació, descrivim el procés de disseny, validació, pilotatge i administració dels qüestionaris.

6.4.1.1. El Qüestionari 1

Anomenem Qüestionari 1 al primer qüestionari que vàrem administrar amb l'objectiu de conèixer la percepció de l'alumnat de tercer dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FPCEE Blanquerna, sobre el seu nivell de domini de les competències que es promouen des del Projecte Artístic Interdisciplinari abans de cursar el Projecte.

La planificació del treball de camp preveu dos moments de recollida de les percepcions de l'alumnat:

- A principi de curs, abans de començar el PAI, a través del Qüestionari 1.
- A final de curs, després d'haver cursat el PAI, a través del Qüestionari 2-AL.

Així, el Qüestionari 1 proporciona una autoavaluació inicial de l'alumnat i facilita les dades que ens permeten conèixer les seves fortaleses i febleses en relació a les competències que persegueix el PAI, tals com la creativitat, la flexibilitat cognitiva, la capacitat crítica, etc. D'aquesta manera permet obtenir un perfil global de cada grup d'estudiants a l'inici de curs comparable amb la seva percepció d'aprenentatge a final de curs.

Disseny del Qüestionari 1

En el procés de disseny d'un qüestionari, una de les decisions que cal prendre és el tipus de dades més adequat per donar resposta als interrogants de la recerca, així com el tipus de preguntes i respostes que han de permetre obtenir aquestes dades (Cohen et al., 2018). Donat que el nostre objectiu és recollir les percepcions dels subjectes participants en la recerca, vàrem optar per les escales Likert, un tipus d'escala que proporciona una sèrie de possibles respostes, ordenades en una gradació, per a cada pregunta del qüestionari. Les escales de valoració permeten certa flexibilitat en les respostes i alhora generen un número, fusionen la mesura i l'opinió, la quantitat i la qualitat. Per aquest motiu, són àmpliament utilitzades per recollir dades sobre actituds i opinions (Cohen et al., 2018).

A continuació detallem cada una de les fases del procés de disseny del Qüestionari 1:

- a. Selecció de les competències avaluades
- b. Redacció i seqüenciació de les preguntes
- c. Format del qüestionari

a. Selecció de les competències avaluades

Per determinar quines són les competències que els estudiants desenvolupen quan cursen el PAI vam partir del plans docents del mòdul (vegeu Annexos 2 i 3). El pla docent, tant per al Grau d'Educació Infantil com per al de Primària, inclou onze competències determinades pel Ministerio de Educación y Ciencia i publicades al BOE l'any 2007 com a ordres ministerials (Orden eci/3854/2007 i Orden eci/3857/2007). La Taula 13 mostra la relació d'aquestes competències, que van ser traduïdes al català en el moment de la redacció del primer pla docent, el curs 2011-12

Taula 13. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari: competències.

ED30	Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de les arts i l'educació física.
ED31	Conèixer el currículum escolar de l'educació artística, en els seus aspectes plàstic, audiovisual i musical.
ED32	Adquirir recursos per fomentar al llarg de la vida la participació en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'entorn escolar.
ED35	Conèixer el currículum escolar de l'educació física
ED71	Acceptar la responsabilitat i el compromís de formar persones a través de l'expressió plàstica, musical i corporal.
ED72	Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment en activitats d'ensenyament-aprenentatge a través de l'expressió
ED73	Saber exercir el lideratge i treball en equip en contextos educatius vinculats a l'expressió.
ED74	Dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar situacions educatives vinculades a l'expressió.
ED75	Gestionar la informació i transformar-la en coneixement a través dels llenguatges expressius.
ED76	Saber comunicar-se a través de diferents llenguatges d'expressió musical, plàstica i corporal de les arts.
ED77	Analitzar i construir el coneixement epistemològic d'aquelles disciplines vinculades als llenguatges de l'expressió que conflueixen en l'educació del nen i de la nena.

Les competències que consten al pla docent s'han mantingut invariables en les deu edicions del PAI, però l'evolució del Projecte, determinada pel procés de pràctica reflexiva que ha compartit el professorat del mòdul al llarg d'aquests deu anys, ha comportat canvis en la seva orientació. Si bé els primers anys del PAI es dedicaven algunes sessions a abordar continguts específics de cada disciplina, inclosos alguns continguts teòrics o el coneixement dels currículums escolars, els darrers anys s'han prioritzat d'altres aspectes: el caràcter multidisciplinari de les propostes; l'experiència pràctica de l'alumnat; la participació activa, autònoma i compartida en processos creatius; la transferència de la pròpia vivència en el disseny de propostes per a l'escola i la creació d'espais de reflexió personal. Són

aquests aspectes del Projecte els que ens ha interessat investigar i els que han determinat la selecció de les següents competències del pla docent:

ED32- Adquirir recursos per fomentar al llarg de la vida la participació en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'entorn escolar.

ED72- Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment en activitats d'ensenyament-aprenentatge a través de l'expressió.

ED73- Saber exercir el lideratge i treball en equip en contextos educatius vinculats a l'expressió.

ED74- Dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar situacions educatives vinculades a l'expressió.

ED75- Gestionar la informació i transformar-la en coneixement a través dels llenguatges expressius.

ED76- Saber comunicar-se a través de diferents llenguatges d'expressió musical, plàstica i corporal de les arts.

Havent seleccionat sis competències del pla docent vàrem constatar la necessitat de completar el llistat amb altres competències que es desenvolupen en el curs del PAI però no consten de manera explícita al pla docent. Amb aquest objectiu, vàrem consultar els resultats de la tesi doctoral de Fontanet (2017). A partir de l'opinió d'una àmplia mostra de professionals (experts en educació i directors de centres educatius), Fontanet (2017) dibuixa el perfil del mestre capaç de donar resposta a les necessitats socioeducatives actuals. Com a resultat de la seva recerca, classifica les competències que conformen aquest perfil en tres grups: les competències personals, les instrumentals i les relacionals (vegeu la Taula 14)

Taula 14. Les competències del mestre del segle XXI segons els resultats de Fontanet (2017).

Competències personals	Competències instrumentals	Competències relacionals
1. Aprenentatge i aprenentatge permanent	1. Gestió de l'aula	1. Capacitat d'acompanyar, tutoritzar, orientar i motivar
2. Responsabilitat en el treball	2. Comunicació oral i escrita	2. Treball cooperatiu/col·laboratiu
3. Intel·ligència emocional	3. Ús de diferents estratègies d'aprenentatge i creació de nous entorns d'aprenentatge	3. Lideratge
4. Flexibilitat cognitiva	4. Competència plurilingüe entesa com la capacitat de comunicar-se en diferents idiomes (no només l'anglès) i tenir una actitud positiva envers el plurilingüisme	4. Capacitat de diàleg
5. Creativitat	5. Competència tecnològicadigital relacionada amb innovació, recerca, actualització i usos creatius	5. Treball amb famílies
	6. Competències en relació a la innovació i recerca	6. Competència comunitària

Nota. Adaptat de Fontanet, A. (2017). *Adequació del perfil del mestre davant les necessitats socioeducatives actuals: consideracions i propostes per a la formació inicial* (Tesi doctoral). Universitat Ramon Llull.

Del llistat de competències que conformen el perfil de mestre definit per Fontanet (2017), vàrem seleccionar les que també es promouen des del PAI, totes elles competències transversals, no directament vinculades a cap de les disciplines o llenguatges del mòdul.

A continuació, la Taula 15 mostra la confrontació entre les sis competències extretes del pla docent del mòdul i les competències seleccionades a partir dels resultats de Fontanet (2017).

Taula 15. Confrontació entre les competències seleccionades del pla docent del PAI i els resultats de Fontanet (2017).

Pla docent del PAI	Resultats de Fontanet (2017)
<ul style="list-style-type: none"> Dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar situacions educatives vinculades a l'expressió 	<ul style="list-style-type: none"> Ús de diferents estratègies d'aprenentatge i creació de nous entorns d'aprenentatge (Instrumental)
<ul style="list-style-type: none"> Adquirir recursos per fomentar al llarg de la vida la participació en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'entorn escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Competència comunitària relacional)
<ul style="list-style-type: none"> Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment en activitats d'ensenyament-aprenentatge a través de l'expressió 	<ul style="list-style-type: none"> Aprenentatge i aprenentatge permanent (personal)
<ul style="list-style-type: none"> Saber exercir el lideratge i treball en equip en contextos educatius vinculats a l'expressió 	<ul style="list-style-type: none"> Treball cooperatiu/col·laboratiu (relacional) Lideratge (relacional) Capacitat de diàleg (relacional) Responsabilitat en el treball (personal)
<ul style="list-style-type: none"> Gestionar la informació i transformar-la en coneixement a través dels llenguatges expressius Saber comunicar-se a través de diferents llenguatges d'expressió musical, plàstica i corporal de les arts 	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilitat cognitiva (personal) Innovació i recerca (instrumental) Competència tecnològica-digital relacionada amb la innovació, la recerca, l'actualització i els usos creatius (instrumental) Creativitat (personal)
	<ul style="list-style-type: none"> Competència crítica (instrumental)

La confrontació de les dues fonts ens va permetre:

- Destacar aquelles competències que es recullen tant al pla docent del mòdul com al perfil de mestre que defineix Fontanet (2017)
- Descobrir aquelles competències que Fontanet (2017) considera necessàries per a la formació del perfil del mestre del segle XXI i que es desenvolupen en el curs del PAI, però no consten de manera explícita al pla docent.

A partir d'aquesta anàlisi vàrem redactar un primer llistat de les setze competències que es promouen des del PAI per incloure-les al Qüestionari 1:

1. Creativitat
2. Flexibilitat cognitiva.
3. Competència crítica.
4. Aprenentatge cooperatiu.
5. Lideratge.
6. Capacitat de diàleg.
7. Responsabilitat.
8. Comunicació a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal).
9. Transformació de la informació en coneixement a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal).
10. Formació personal i professional a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal).
11. Foment de la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques o corporals dins i fora de l'escola.
12. Recerca.
13. Innovació.
14. Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a la recerca, la innovació i els usos creatius.
15. Ús de diferents estratègies d'aprenentatge i creació nous entorns d'aprenentatge.
16. Competència comunitària

b. Redacció i seqüenciació de les preguntes

En el moment de redactar les preguntes del Qüestionari 1 vam considerar necessari incloure-hi la definició de les competències que l'alumnat havia d'avaluar, amb l'objectiu de reduir al màxim l'ambigüitat de les preguntes i la variabilitat en els significats que cada subjecte atribueix a cada competència. Vàrem obtenir les definicions de cada concepte de diverses fonts: en primer terme sempre vàrem consultar el diccionari en línia de l'American Psychological Association (APA) i vàrem fer una traducció de les seves definicions; en els casos en què vam considerar que les definicions de l'APA no eren prou clarificadores vàrem recórrer al Diccionari d'Educació del Consorci del Centre de Terminologia (TERMCAT) i, finalment, en alguns casos concrets vàrem haver de consultar bibliografia especialitzada.

En la redacció de les preguntes vàrem perseguir la claredat i la manca d'ambigüitat, intentant alhora que les preguntes fossin breus i fàcils de respondre (Cohen et al., 2018). Cada una de les preguntes del Qüestionari 1 demanava als estudiants quina era la seva percepció de domini d'una de les setze competències seleccionades, per exemple: *Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va?*

Donat que l'ordre de les preguntes en un qüestionari pot incidir en la predisposició dels qui responen (Cohen et al, 2018) vàrem seqüenciar-les tenint en compte dos criteris facilitadors:

- Agrupar-les segons el tipus de competències: les competències personals; les competències interpersonals i les competències instrumentals, que es divideixen en dos subgrups (les relacionades amb els llenguatges artístics i les que fan referència a la innovació i transformació escolar).
- Començar per les preguntes sobre les competències personals seguides de les interpersonals, més senzilles i que poden generar la confiança i motivació dels enquestats per continuar respondent (Cohen et al, 2018). A la secció central del qüestionari hi vàrem ubicar les preguntes sobre les competències instrumentals relacionades amb els llenguatges expressius, potser més difícils o allunyades dels interessos d'alguns estudiants. Finalment, les preguntes sobre les competències instrumentals vinculades a la innovació i transformació escolar tancaven el qüestionari.

c. Format del qüestionari

El Qüestionari 1 és un qüestionari en línia creat per mitjà de l'aplicació Google Forms. El vàrem compartir amb els estudiants de la mostra a través d'un missatge de correu electrònic que contenia l'enllaç al qüestionari. És anònim, no demana la identificació dels participants ni permet la traçabilitat dels seus correus electrònics. En aquest cas, l'anonimat dels enquestats és important per tal de garantir la independència entre els resultats del qüestionari i l'avaluació de l'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari.

Validació del Qüestionari 1

La primera versió del Qüestionari 1, abans de ser validat (Annex 4), contenia els següents apartats:

- Una breu introducció amb informació sobre la recerca i el qüestionari.
- La sol·licitud del consentiment informat dels participants que ens autoritza a utilitzar les seves respostes com a dades per a la recerca.
- Les instruccions per respondre el qüestionari.

- Disset preguntes, cada una amb cinc opcions de resposta, en una escala lineal de l'1 al 5.

Per a la validació del qüestionari vàrem comptar amb la col·laboració de tres experts que anomenem V1, V2 i V3.

V1: Doctora en Pedagogia, professora dels graus d'Educació de la FPCEE Blanquerna i investigadora del Grup de Recerca en Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (PSITIC) de la FPCEE Blanquerna. Ha fet recerca sobre les competències dels mestres i la seva formació inicial.

V2: Doctora en Psicologia, professora dels Graus d'Educació i del Grau de Psicologia de la FPCEE Blanquerna i investigadora del grup Grup d'Estudi i Recerca sobre la Infància (GERI) que forma part del Grup de Recerca en Psicologia, Persona i Context (PSICOPERSONA) de la FPCEE Blanquerna. El grup GERI té una línia de recerca dedicada a la innovació i qualitat en la formació inicial dels mestres en la qual s'inscriu aquesta tesi.

V3: Doctor en Psicologia, professor del Grau de Psicologia de la FPCEE Blanquerna i investigador del Grup de Recerca en Comunicació i Salut (COMSAL) de la FPCEE Blanquerna. És especialista en mètodes de recerca i entre les seves principals línies de recerca s'inclouen la construcció i validació d'instruments psicomètrics i l'observació sistemàtica.

Vàrem enviar als experts un document en què els demanàvem que responguessin un seguit de qüestions sobre el disseny i contingut del qüestionari. Per a la redacció d'aquestes preguntes, que reproduïm a la Taula 16, es va consultar el manual de Cohen et al. (2018).

Taula 16. Validació del Qüestionari 1: preguntes als experts.

1. Creus que les instruccions i les preguntes són prou clares? Si penses que no, si us plau, indica quines són les preguntes que no s'entenen prou bé.
2. Creus que el tipus de resposta (escala de l'1 al 5) és l'adequat o penses que seria millor un altre tipus de resposta (opció múltiple, preguntes obertes...)?
3. Trobes a faltar alguna opció de resposta del tipus "no ho sé", "no ho puc contestar"...?
4. Trobes a faltar alguna pregunta? N'hi ha alguna que consideris redundant o massa dirigida?
5. Quant de temps has trigat en contestar-lo? Creus que és massa llarg o curt?
6. Creus que és massa fàcil o difícil? En quin sentit?
7. Creus que pot ser motivador per als estudiants?
8. Hi ha alguna pregunta que es pugui considerar massa sensible, amenaçadora, intrusiva o ofensiva?
9. Hi ha alguna pregunta que et sembli massa fàcil o difícil o allunyada de l'experiència dels estudiants?
10. Hi ha algun altre comentari o suggeriment que vulguis fer?

Vàrem recollir, analitzar i comparar les respostes dels experts (vegeu l'Annex 5) que suggerien algunes modificacions al qüestionari. Amb aquesta informació vàrem redactar la segona versió del Qüestionari 1, que vam administrar com a **prova pilot**. Les modificacions proposades pels experts i aplicades en la redacció del qüestionari pilot varen ser:

- La simplificació de la redacció d'alguna pregunta. Per exemple, a la pregunta número 4, vam revisar la definició d'aprenentatge cooperatiu que els experts consideraven confusa i la vàrem simplificar per facilitar-ne la comprensió.
- La inclusió de les definicions d'alguns termes que, en la primera versió, no havíem considerat necessari explicar. Un dels termes que vam definir en aquesta revisió va ser el de "competència comunitària", fet que va posar en evidència que l'abast del terme és més ampli del que havíem pressuposat en un inici i ens va portar a eliminar-la del qüestionari, tenint en compte que una part d'aquesta competència ja queda recollida en altres preguntes del qüestionari.
- La divisió de les preguntes que feien referència a diferents aspectes d'una mateixa competència en diferents preguntes. Concretament, vàrem dividir les preguntes sobre els llenguatges expressius en diferents ítems referits a cada un dels llenguatges (visual i plàstic, musical i corporal). També vam convertir la pregunta referida a la competència digital en tres ítems diferents sobre cada un dels àmbits d'aplicació d'aquesta competència que volíem avaluar (la recerca, la innovació i els usos creatius).
- La revisió del temps necessari per respondre totes les preguntes. Havíem previst que el qüestionari es podia respondre en 5 minuts, però els experts van valorar que eren insuficients.

La versió que finalment vam aprovar com a **qüestionari pilot** (vegeu l'Annex 6) consta de vint-i-una preguntes (cada una amb cinc opcions de resposta en una escala lineal de l'1 al 5) que vam estimar que es podien respondre en deu minuts.

Pilotatge del Qüestionari 1

El pilotatge del Qüestionari 1 perseguia dos objectius:

1. Comprovar que les condicions d'administració eren adequades: el context de classe en què es trobava tot el grup reunit, l'espai (l'aula física), les instruccions, el temps previst i la qualitat de la connexió a internet entre d'altres.
2. Comprovar que l'alumnat no tenia dificultats en la comprensió de les preguntes.

El 16 de setembre del 2019, es va administrar el qüestionari pilot a l'alumnat de tercer del Grau d'Educació Primària en anglès (grup 9). Es tractava d'un grup de trenta estudiants que assistien a la primera classe del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20.

En una sessió presencial amb tot el grup vàrem presentar la recerca que estàvem duent a terme sobre el PAI. Els vam demanar la seva participació, explicant que consistia en respondre un qüestionari a principi de curs i un altre al final, destacant que l'objectiu de la recerca posava el focus en les seves percepcions com a estudiants en curs del PAI, una perspectiva que no havia estat recollida en projectes de recerca anteriors. També se'ls va informar del caràcter voluntari i anònim de la seva participació.

Vàrem explicar les característiques del qüestionari: el nombre i tipus de preguntes, el temps estimat de resposta, la no traçabilitat dels participants, la necessitat que ens donessin el consentiment informat per utilitzar les seves respostes en la recerca i el nostre compromís en el retorn de resultats. També els vàrem donar l'opció d'expressar els seus dubtes abans, durant i després de respondre el qüestionari. A continuació se'ls va enviar el qüestionari per correu electrònic i el van respondre en línia.

L'administració del qüestionari es va fer en el temps previst, els estudiants no van expressar cap dificultat ni es va donar cap incidència. Per aquest motiu, vam valorar que no calia introduir cap modificació en el qüestionari definitiu ni en les condicions d'administració. Dels trenta estudiants del grup, vint-i-vuit varen respondre el qüestionari.

Administració del Qüestionari 1

La versió definitiva del Qüestionari 1 consisteix en una sèrie de vint-i-una preguntes (vegeu la Taula 17) que fan referència a cada una de les competències que es promouen des del PAI. Per a cada pregunta hi ha cinc opcions de resposta, en una escala lineal de l'1 al 5, que corresponen als diferents nivells de domini de cada competència. Així, l'opció 1 significa "molt poc", la 2 significa "poc", la 3 significa "suficient", la 4 "força" i la 5 "molt".

El dia 25 de setembre del 2019, es va administrar el Qüestionari 1 als dos grups de tercer del Grau d'Educació Infantil de la FPCEE Blanquerna, en la primera sessió del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs i en l'horari habitual de classe de cada un dels grups: a les 8:00 (grup 3) i a les 11:00 (grup 1). Es tractava de dues sessions presencials, en les que es varen administrar els qüestionaris replicant les explicacions prèvies i les condicions d'administració de la prova pilot.

Cinquanta-nou estudiants d'Educació Infantil, d'un total de seixanta-set (88%), varen respondre el Qüestionari 1, sense que es produís cap incidència.

El 27 de setembre del 2019 a les 10:00 vàrem administrar el Qüestionari 1 al grup 1 de tercer del Grau d'Educació Primària. Es tractava d'un grup molt nombrós, de seixantaun estudiants, que es trobaven reunits, de manera presencial, en la seva primera sessió del Projecte Artístic. Tant pel que fa a l'explicació prèvia com pel que fa a l'administració del qüestionari vàrem procedir de la mateixa manera que amb el grup pilot i els grups d'Educació Infantil. Tampoc en aquest cas es va produir cap incidència, però el percentatge de participació va ser menor: del grup de seixanta-un estudiants, només quaranta-un van respondre el qüestionari (75,4%).

Taula 17. Preguntes del Qüestionari 1 en la seva versió definitiva.

1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va?
2. Valora la teva flexibilitat per adaptar el teu pensament i les teves respostes davant de situacions noves i canviants.
3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit, creus que tens capacitat crítica?
4. Valora de la teva capacitat d'aprendre cooperativament, entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dóna en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú.
5. Definim el lideratge com el procés d'organitzar, dirigir, coordinar i motivar els esforços dels altres per assolir objectius comuns. Quina creus que és la teva capacitat de lideratge?
6. Creus que ets una persona dialogant? Valora la teva capacitat de diàleg.
7. Valora el teu grau de responsabilitat en el treball en entorns acadèmics.
8. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical?
9. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic?
10. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal?
11. Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical?
12. Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge visual?
13. Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge corporal?
14. Creus que tens recursos per formar-te personal i professionalment a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal)?
15. Valora els teus recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques o corporals dins i fora de l'escola.
16. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, com valores la teva capacitat de recerca?
17. Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa. Quina creus que és la teva capacitat d'innovació?
18. Definim la competència digital com la capacitat d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes de l'àmbit de la vida personal, el treball o el lleure. En aquest sentit, com valores la teva competència digital aplicada a la recerca?
19. Com valores la teva competència digital aplicada a la innovació?
20. Com valores la teva competència digital aplicada als usos creatius?
21. Entenem els entorns d'aprenentatge com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies utilitzades. Tenint en compte aquesta definició, com valores la teva capacitat per crear nous entorns d'aprenentatge?

Els percentatges de participació en els grups pilot i d'Educació Infantil varen ser del 93,3% i del 88% respectivament, mentre que en el grup 1 d'Educació Primària, el percentatge va ser del 75,4%. El fet que aquest sigui l'únic grup en què la investigadora no formava part de l'equip docent del Projecte podria explicar la menor implicació de l'alumnat. En aquest cas, el professorat del grup li va cedir una part de la seva primera classe per tal que pogués presentar la recerca i administrar el qüestionari.

La figura 10 mostra la cronologia del pilotatge i administració del Qüestionari 1 a cadascun dels grups que componen la mostra i el nombre de participants de cada grup.

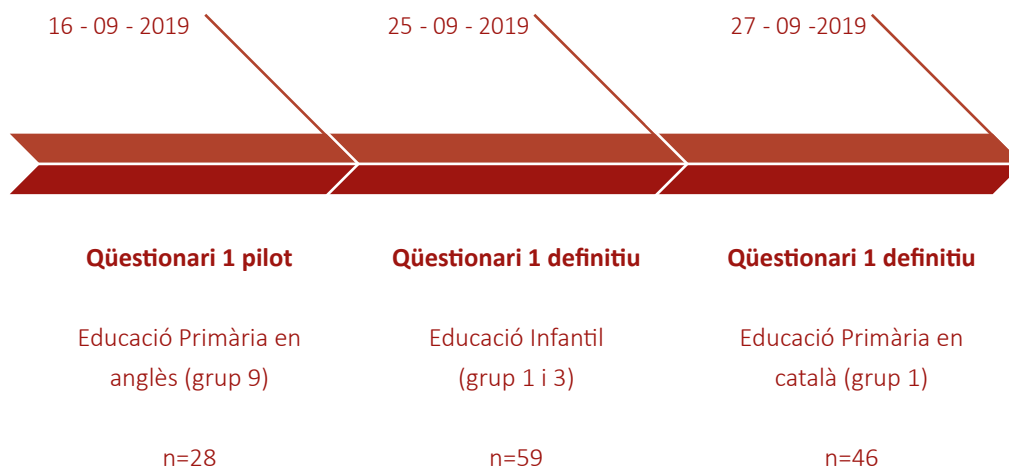


Figura 10. Cronologia i mostres del pilotatge i administració del Qüestionari 1.

6.4.1.2. El Qüestionari 2-AL

Anomenem Qüestionari 2 al segon qüestionari que vàrem administrar, amb l'objectiu de conèixer la percepció de l'alumnat i l'equip docent del PAI del curs 2019-20 sobre la contribució del Projecte al desenvolupament de les competències dels estudiants. Per tal d'assolir aquest objectiu vàrem dissenyar dues versions del mateix qüestionari, una adreçada a l'alumnat i una altra adreçada al professorat, que vam administrar el mes de maig del 2019, quan ja havia acabat el curs.

En aquesta segona fase de la recerca també ens interessava la valoració que fan els participants de les característiques més rellevants del PAI: el seu caràcter interdisciplinari, la docència compartida pel professorat de les diferents disciplines, l'experiència de participació en processos creatius compartits, l'aprenentatge cooperatiu i, finalment, el procés d'avaluació formativa. Per tal de donar resposta a aquest segon objectiu vàrem dissenyar la segona part del qüestionari, que inclou preguntes obertes.

En síntesi, el Qüestionari 2 consta de dues parts (una primera que avalua la contribució del PAI al desenvolupament de les competències dels estudiants i una segona en què es valoren les principals característiques del Projecte) i se'n van redactar dues versions, una per a l'alumnat, que anomenem Qüestionari 2-AL, i una altra per al professorat que anomenem Qüestionari 2-PR. A continuació, expliquem el procés de disseny, validació i administració del Qüestionari 2-AL.

Disseny del Qüestionari 2-AL

La primera part del Qüestionari 2 parteix de les mateixes vint-i-una competències que avalua el Qüestionari 1. En aquest cas, enlloc de preguntar quin és el nivell de domini de les competències, preguntem quina ha estat la contribució del PAI al desenvolupament d'aquestes competències, és a dir, en quina mesura l'alumnat considera que el Projecte l'ha ajudat a desenvolupar-les. Per exemple, en relació a la capacitat creativa, al Qüestionari 2 preguntem: *Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a desenvolupar la capacitat creativa?*

Pel que fa a les respostes, vàrem optar per una escala Likert de quatre valors, enlloc de cinc (com al Qüestionari 1) per tal de limitar les respostes a dos valors positius i dos de negatius.

El Qüestionari 1 avalua el nivell de domini de cada competència en una escala de l'1 al 5 d'acord amb els següents valors: 1 = molt poc; 2 = poc; 3 = suficient; 4 = força i 5 = molt. En aquest cas, l'opció 3 permet als subjectes enquestats situar el seu domini de cada competència en un nivell intermig. A partir de l'anàlisi dels resultats del Qüestionari 1 vàrem decidir eliminar aquesta opció intermitja en el Qüestionari 2, per tal de forçar els enquestats a definir-se entre els valors positius i els negatius, fet que facilita l'anàlisi i la interpretació dels resultats. Així, quan preguntem en quina mesura el PAI els ha ajudat a desenvolupar una determinada competència, els donem quatre opcions de resposta que corresponen als següents valors: 1 = molt poc; 2 = poc; 3 = força; 4 = molt.

Si la primera part del Qüestionari 2 ens permet inferir què creu l'alumnat que ha après en el curs del PAI, la segona part ens dóna informació sobre el com s'aprèn en aquest Projecte. I en relació a aquest procés d'aprenentatge ens interessava especialment, la seva valoració sobre els cinc aspectes que defineixen el Projecte Artístic Interdisciplinari:

1. La interdisciplinarietat: què aporta la mirada interdisciplinària a l'educació artística i què canvia respecte a les assignatures en què es treballa cada llenguatge per separat (el llenguatge visual i plàstic, la música i l'expressió corporal).
2. La codocència: què aporta la codocència al Projecte Artístic; quins canvis es produeixen en el procés d'aprenentatge quan tres docents intervenen en una mateixa aula, en un mateix moment i amb el mateix grup d'estudiants; quina és la valoració que en fa l'alumnat a partir de la seva experiència.
3. El procés creatiu: al llarg del curs, l'alumnat del PAI desenvolupa dos o més processos creatius, generalment en grup. Ens interessa conèixer quina ha estat la seva vivència, què consideren que els ha aportat, què hi han après i de quina manera.
4. L'aprenentatge cooperatiu: considerem que el procés creatiu compartit és una experiència d'aprenentatge cooperatiu perquè requereix la presència, el compromís i el diàleg constant

entre tots els components de cada grup de treball (Folch et al., 2020); implica prendre decisions consensuades que determinen no només el curs i el resultat del treball sinó també la participació i el rol de cada un dels membres del grup. En aquest sentit, preguntem als estudiants si l'aprenentatge cooperatiu ha estat un element facilitador del seu procés creatiu.

5. L'avaluació formativa: la recerca que vàrem dur a terme el curs 2013-14 va evidenciar les febleses en l'avaluació del Projecte. Si bé les participants valoraven l'avaluació compartida entre docents com un enriquiment del procés d'avaluació, també expressaven la necessitat de concretar i consensuar els objectius d'aprenentatge i els criteris per tal d'avaluar-los (Folch et al., 2019). En els anys posteriors, s'ha fet un esforç per definir criteris d'avaluació i per compartir-los entre docents i amb l'alumnat, amb l'objectiu d'implicar-lo en el procés d'avaluació continuada del seu aprenentatge. Així, per a cada una de les propostes de treball s'expliciten els objectius i els criteris d'avaluació i es donen pautes orientatives del procés a seguir. En les diverses tutories que l'equip docent realitza amb cada un dels grups de treball s'estableix un diàleg que constitueix la base de l'avaluació continuada. Alhora, progressivament s'han anat introduint instruments per a l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals de cada una de les propostes treballades (Folch et al., 2020). Per tot això, ens va interessar preguntar a l'alumnat del curs 2019-20 com valoraven l'avaluació del PAI i si consideraven que havia estat formativa.

En la redacció de les preguntes de la segona part del Qüestionari 2 vàrem incloure les definicions d'aquests cinc conceptes, per tal de garantir que els subjectes enquestats compartien els mateixos significats. Les definicions, expressen el significat que l'equip docent del PAI atribuïm a cada un dels conceptes que caracteritzen el mòdul i es basen en la bibliografia consultada i referenciada en el marc teòric d'aquesta tesi.

En la primera versió d'aquest qüestionari, abans de la seva validació, per a cada concepte es varen redactar dues preguntes: una primera dicotòmica, que s'havia de respondre amb un "sí" o un "no" i una altra de resposta oberta en la qual es demanava la justificació de la resposta anterior. A continuació, reproduïm aquestes preguntes a la Taula 18.

Taula 18. Preguntes de la segona part del Qüestionari 2-AL en la seva primera versió.

1. El Projecte Artístic s'anomena "interdisciplinari" perquè cada proposta del curs requereix la comprensió i representació d'un objecte d'estudi a través de tres llenguatges: visual, musical i corporal.
 - a. Valores positivament la interdisciplinarietat? Sí/No
 - b. Justifica la teva resposta.
2. Entenem que un procés creatiu és aquell que condueix a una nova solució (una teoria, un producte, una obra d'art...) a partir de coneixements previs, creant noves relacions entre ells.
 - a. En el transcurs del Projecte Artístic Interdisciplinari has participat d'un procés creatiu cada semestre. Valores positivament aquestes experiències? Sí/No
 - b. Justifica la teva valoració.
3. Definim la codocència com l'actuació de dos o més docents en un procés d'ensenyament col·laboratiu, amb un mateix grup d'estudiants, en un mateix espai i temps.
 - a. Consideres que la codocència és un valor positiu del projecte artístic? Sí/No
 - b. Justifica la teva opinió.
4. Entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú.
 - a. Creus que l'aprenentatge cooperatiu és un valor positiu del projecte artístic? Sí/No
 - b. Justifica la teva resposta.
5. Entenem que l'avaluació formativa és la que es desenvolupa durant tot el procés educatiu i que implica l'alumnat a través de l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació compartida amb el professorat en el diàleg sobre el procés d'aprenentatge.
 - a. Valores positivament l'avaluació del Projecte Artístic Interdisciplinari? Sí/No.
 - b. Justifica la teva valoració.

Validació del Qüestionari 2-AL

La primera versió del Qüestionari 2-AL abans de ser validat (Annex 7), contenia els següents apartats:

- Una breu introducció amb informació sobre la recerca i el qüestionari.
- La sol·licitud del consentiment informat dels participants que ens autoritza a utilitzar les seves respostes com a dades per a la recerca.
- Les instruccions per respondre el qüestionari.
- Una primera part de 21 preguntes, cada una amb quatre opcions de resposta, en una escala lineal de l'1 al 4.
- Una segona part de cinc preguntes dobles. Per a cada concepte es feia una pregunta tancada, de resposta dicotòmica (sí/ no) i a continuació es demanava la justificació d'aquesta resposta.

Tenint en compte que la primera part del Qüestionari 2 parteix de les mateixes competències avaluades al Qüestionari 1 i les defineix de la mateixa manera, per a la validació del Qüestionari 2 varem comptar amb la col·laboració dels mateixos experts que ja havien validat el primer. Aquesta vegada també els varem enviar un document en què els demanàvem que responguessin a les següents qüestions (Taula 19) sobre el disseny i contingut del qüestionari:

Taula 19. Validació del Qüestionari 2-AL: preguntes als experts.

1. Creus que les preguntes del qüestionari són prou clares? Si penses que no, si us plau, indica quines són les preguntes que no s'entenen prou bé.

2. Sobre el tipus de resposta:

- a. A la primera part hem optat per una escala 0-4, per evitar una resposta neutra i forçar els estudiants a definir-se entre les categories "poc" i força". Consideres que és el tipus de resposta adequat?
- b. A la segona part hem optat per una primera resposta dicotòmica (sí/no) per obtenir una dada quantitativa i una segona resposta oberta en què puguin expressar la seva opinió. Consideres que és el tipus de resposta adequat?

3. Quant de temps has trigat en contestar-lo? Et sembla que és massa llarg o curt?

4. Creus que és massa fàcil o difícil? En quin sentit?

5. Creus que la informació recollida aportarà resultats valuosos per analitzar?

6. Hi ha algun altre comentari o suggeriment que vulguis fer?

En resposta a les nostres preguntes, els experts varen expressar alguns dubtes i varen suggerir algunes modificacions que expliquem a continuació.

Pel que fa a la primera part del qüestionari:

- Pregunta 1.5. *Definim el lideratge com el procés d'organitzar, dirigir, coordinar i motivar els esforços dels altres per assolir objectius comuns. En aquest sentit, consideres que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat de lideratge?*

Segons els experts, aquesta pregunta planteja un dubte: En un procés d'aprenentatge cooperatiu tots els estudiants han d'assumir el lideratge? No es valoren altres rols o competències vinculades a aquest procés d'aprenentatge en grup? Com s'hauria d'interpretar la resposta d'un participant que afirmi que el Projecte Artístic ha contribuït poc o molt poc a desenvolupar la seva capacitat de lideratge?

- Preguntes 1.11- 1.13.

1.11. *Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest*

sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical?

1.12. *Creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge visual i plàstic?*

1.13. *Creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge corporal?*

Els experts varen suggerir unificar aquests tres ítems tenint en compte dos arguments: per una banda, el qüestionari ja pregunta quina és la contribució del Projecte Artístic al desenvolupament de la capacitat comunicativa en cada un dels llenguatges per separat; per l'altra, si totes les propostes del curs són interdisciplinàries, en el procés de transformació de la informació hi intervenen els tres llenguatges de manera indescindible.

- Preguntes 1.18- 1.20

1.18. *Definim la competència digital com la capacitat d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes de l'àmbit de la vida personal, el treball o el lleure. Partint de la teva experiència, diries que el projecte artístic contribueix al desenvolupament de la competència digital aplicada a la recerca?*

1.19. *Creus que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva competència digital aplicada a la innovació?*

1.20. *Creus que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva competència digital aplicada a propostes creatives?*

En relació a aquestes preguntes sobre la competència digital i els seus usos, els experts varen fer tres observacions:

1. En la pregunta 1.16 ja es valora la contribució del Projecte Artístic a la capacitat de recerca de l'alumnat que implica el domini dels recursos digitals.
2. Tenint en compte que a la pregunta 1.17 es defineix la innovació com el resultat de convertir una idea creativa en realitat, té sentit diferenciar els usos creatius de la innovació en les preguntes sobre la competència digital?
3. És necessari definir el concepte "competència digital" tenint en compte la població a qui va dirigida el qüestionari i el seu recorregut acadèmic?
La definició allarga la pregunta i no facilita la comprensió de la resposta.

Pel que fa a la segona part del qüestionari, els experts varen suggerir plantejar les preguntes de resposta dicotòmica com a preguntes obertes, una opció que ja ens havíem plantejat en el procés de disseny del qüestionari i que tornem a valorar en aquest moment. .

Finalment, tenint en compte totes les aportacions del experts vàrem decidir:

- Reduir i simplificar les preguntes de la primera part del qüestionari: prescindir de la pregunta 1.5. sobre lideratge; unificar les preguntes 1.11, 1.12 i 1.13; reduir les tres preguntes sobre la competència digital a una i simplificar-ne la redacció.
- Simplificar, reordenar i reconvertir les preguntes de la segona part del qüestionari: les vàrem redactar com a preguntes obertes i orientades a la reflexió sobre cada un dels aspectes que defineixen el Projecte Artístic Interdisciplinari.

Altres canvis suggerits pels experts en relació al format del qüestionari varen ser: afegir la barra de progrés, afegir un missatge d'agraïment al final i corregir alguns errors en la redacció d'alguns ítems.

La versió resultant, més àgil, més clara i també més oberta a les aportacions dels enquestats va ser administrada com a qüestionari pilot. Constava de dues parts: una primera part amb setze preguntes amb quatre opcions de resposta cada una i una segona part amb cinc preguntes obertes (vegeu l'Annex 8)

Pilotatge del Qüestionari 2-AL

El 26 de maig del 2020 vàrem administrar el qüestionari pilot al grup d'Educació Primària en anglès, en una sessió en línia. En aquesta sessió, prevista en el calendari oficial d'exàmens per a l'avaluació del mòdul, els estudiants varen presentar els seus treballs finals a la resta del grup classe i el professorat. El context de confinament estricte a causa de la crisi sanitària generada pel Covid-19, va provocar una situació inèdita i del tot imprevista en la planificació d'aquesta prova pilot. Per primera vegada en les nou edicions del Projecte Artístic, els treballs finals del mòdul es varen presentar en una sessió en línia, a través del Google Meet, fet que va condicionar el format de les presentacions i la qualitat de l'experiència. Habitualment, la sessió de presentació dels treballs finals del mòdul desperta molta expectativa i genera moltes reaccions tant en els grups que presenten com en els grups que fan d'espectadors. En aquest cas, les reaccions, la participació i el diàleg que s'estableix entre companys després de cada presentació varen ser molt menors.

Després de les presentacions dels treballs de l'alumnat i les valoracions de companys i professorat, vàrem procedir a administrar la versió pilot del Qüestionari 2-AL, amb l'objectiu de comprovar l'adequació de les condicions d'administració i la comprensió de les preguntes del qüestionari.

Vàrem recordar als estudiants l'objectiu i les característiques de la recerca, així com la seva participació en les respostes al Qüestionari 1 a l'inici d'aquell mateix curs. Es va fer èmfasi en el caràcter voluntari i anònim de la seva participació, així com en la independència dels resultats de la recerca respecte de l'avaluació del mòdul. A continuació es van explicar les característiques del Qüestionari 2-AL: la seva estructura en dues parts, el nombre i tipus de preguntes, el temps estimat de resposta, la necessitat del seu consentiment informat per tal d'utilitzar les seves respostes en la recerca i el nostre compromís en

el retorn de resultats. Després, se'ls va enviar el qüestionari a través del correu electrònic i es va tancar la sessió per tal que cada estudiant el pogués respondre individualment. Malgrat la investigadora va continuar connectada a la sessió per tal de resoldre possible dubtes relacionats amb el qüestionari, els estudiants ja no es varen tornar a connectar. La participació, de vint-i-tres estudiants d'un grup de trenta-un (74,1%), va ser inferior a la del mes de setembre, en què el mateix grup havia respost a la versió pilot del Qüestionari 1 en una sessió presencial.

Havent valorat els resultats de la prova pilot, no vam considerar necessari fer cap canvi en el contingut ni en el format del Qüestionari 2-AL, però sí en les condicions d'administració. Donat el descens en la participació de l'alumnat en relació al seu mateix comportament el mes de setembre, vàrem decidir modificar les instruccions prèvies a l'administració del qüestionari definitiu.

El fet que la sessió d'avaluació dels treballs finals del mòdul i de presentació del qüestionari fos una sessió en línia, enlloc d'una sessió presencial a la facultat tal i com s'havia previst en el disseny de la recerca, genera dos interrogants:

1. La presentació en línia dels treballs finals del mòdul afecta d'alguna manera els resultats del qüestionari? Modifica la percepció de l'alumnat sobre la contribució del Projecte Artístic a la seva formació?
2. Quina ha estat la incidència d'aquest canvi en el context de presentació del qüestionari en l'índex de participació dels enquestats? Podem atribuir la menor participació de l'alumnat només al context virtual de la presentació?

Administració del Qüestionari 2-AL

La versió definitiva del Qüestionari 2-AL consta de diversos apartats:

- Una introducció en què s'explica breument l'objectiu de la recerca i les característiques del qüestionari.
- El consentiment informat.
- Vint-i-un ítems organitzats en dues parts:
 - La primera part conté setze preguntes amb quatre opcions de resposta en una escala lineal de l'1 al 4 (1 = molt poc; 2 = poc; 3 = força; 4 = molt).
 - La segona part conté cinc preguntes obertes, de resposta breu, en les quals es demana la valoració personal de cinc aspectes fonamentals del Projecte Artístic. Reproduïm els ítems de la primera i la segona part a la Taula 20.

Taula 20. Preguntes del Qüestionari 2-AL (versió definitiva).**QÜESTIONARI 2-AL. PRIMERA PART:**

1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a desenvolupar la capacitat creativa?
2. Definim la flexibilitat cognitiva com la capacitat d'adaptar el pensament i les respostes davant de situacions noves i canviants. Partint de la teva experiència, consideres que el projecte artístic contribueix a desenvolupar la flexibilitat cognitiva?
3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit diries que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat crítica?
4. Entenem que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix i interacciona amb els altres per tal d'assolir un objectiu comú. Creus que el projecte artístic us ha ajudat a millorar en l'aprenentatge cooperatiu?
5. Partint de la teva experiència, valora en quina mesura el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de diàleg.
6. Creus que el projecte artístic ha comportat un increment en el teu grau de compromís i responsabilitat en els treballs acadèmics?
7. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical?
8. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic?
9. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal?
10. Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació i expressar-la a través del so, la imatge i el moviment?
11. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per formar-te personalment i professional, a través d'activitats d'expressió musical, visual i corporal?
12. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'escola?
13. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de recerca?
14. Valora la contribució del projecte artístic en la millora de la teva capacitat d'innovació, entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa.
15. Partint de la teva experiència, diries que el projecte artístic contribueix al desenvolupament de la competència digital aplicada a la creativitat i la innovació?
16. Entenem els entorns d'aprenentatge com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge, inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies. Tenint en compte aquesta definició, consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per a la creació de nous entorns d'aprenentatge?

QÜESTIONARI 2-AL. SEGONA PART:

1. El Projecte Artístic s'anomena "**interdisciplinari**" perquè cada proposta del curs requereix la comprensió i representació d'un objecte d'estudi a través de tres llenguatges: visual, musical i corporal. Què creus que aporta la interdisciplinarietat al projecte?
2. Definim la **codocència** com l'actuació de dos o més docents en un procés d'ensenyament col·laboratiu, amb un mateix grup d'estudiants i en el mateix espai i temps. Com valora la codocència en el projecte artístic?
3. Entenem que un **procés creatiu** és aquell que condueix a una nova solució (una teoria, un producte, una obra d'art...) a partir de coneixements previs, creant noves relacions entre ells. En el transcurs del projecte artístic has participat d'un procés creatiu cada semestre. Quina valoració fas d'aquestes experiències? Què consideres que has après?
4. Considerem que l'**aprenentatge cooperatiu** és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix i interacciona amb els altres per tal d'assolir un objectiu comú. Creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?
5. Entenem que l'**avaluació formativa** és la que es desenvolupa durant tot el procés educatiu i que implica l'alumnat a través de l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i el diàleg amb el professorat sobre el procés d'aprenentatge. Consideres que l'avaluació del projecte artístic ha estat formativa? Com la valora?

Els dies 27 i 28 de maig del 2020 es va administrar el Qüestionari 2-AL als grups 1 i 3 d'Educació Infantil, en les sessions previstes al calendari oficial d'exàmens per a l'avaluació del PAI. Com en la prova pilot, l'alumnat dels dos grups classe va presentar els treballs finals del mòdul en dues sessions en línia a través del Google Meet i, a continuació, varen respondre el qüestionari.

Es varen donar les mateixes explicacions sobre la recerca i el qüestionari que en la prova pilot, però es varen modificar les condicions d'administració: cada estudiant va rebre el Qüestionari 2-AL a través d'un enllaç insertat en un correu electrònic i el va respondre individualment, desconnectant la càmera i el micròfon del seu dispositiu, però amb la consigna de reprendre el contacte amb la sessió després d'enviar la seva resposta. D'aquesta manera, no es va tancar la sessió fins que tothom va haver contestat i enviat el qüestionari. Aquest canvi en les instruccions, que va integrar el qüestionari en la dinàmica de classe, va afavorir la participació de l'alumnat: seixanta-dos estudiants d'Educació Infantil d'un total de setanta-nou, varen contestar el qüestionari, un 78,4%.

El grup 1 d'Educació Primària va respondre el Qüestionari 2-AL el 2 de juny del 2020, en una sessió en línia posterior a la data de presentació i avaluació dels treballs del mòdul.

En aquest cas, el professorat del grup havia convocat l'alumnat a una sessió que tenia per objectiu resoldre dubtes en relació a l'avaluació d'alguns treballs i fer una valoració final del curs. Al final d'aquesta sessió es va administrar el qüestionari amb les mateixes condicions que amb els grups d'Educació Infantil, amb la diferència que no tots els estudiants del grup hi varen assistir. Malgrat tot, es va enviar un correu electrònic amb l'enllaç al qüestionari a tot el grup i la participació va ser de trenta-nou estudiants d'un total de seixanta-tres, un 61,9%.

La figura 11 mostra la cronologia del pilotatge i administració del Qüestionari 2-AL a cadascun dels grups que componen la mostra i el nombre de participants de cada grup.

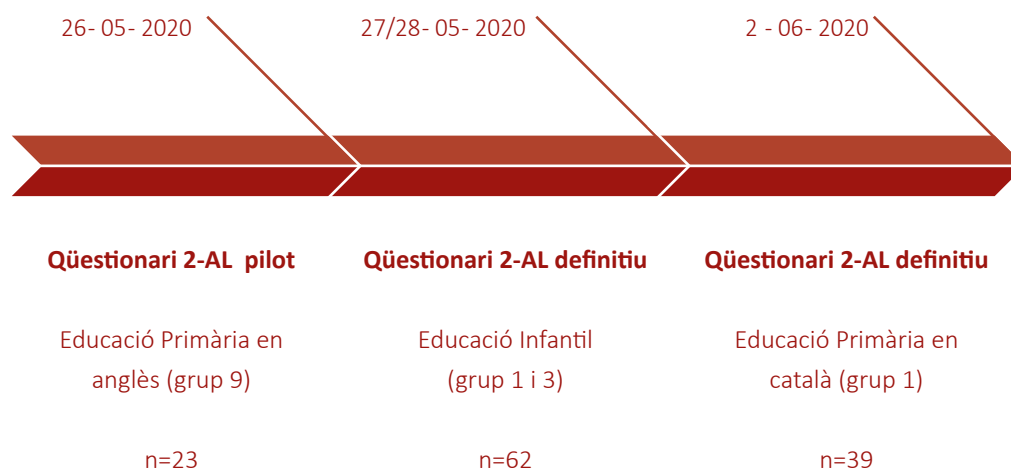


Figura 11. Cronologia i mostres del pilotatge i administració del Qüestionari 2-AL.

6.4.1.3. El Qüestionari 2-PR

Anomenem Qüestionari 2-PR a la versió del Qüestionari 2 adreçada a l'equip docent del Projecte Artístic del curs 2019-20. El vàrem dissenyar a partir del Qüestionari 2-AL modificant la redacció de les preguntes de la primera part amb l'objectiu que el professorat avalués en quina mesura el PAI contribueix al desenvolupament de les competències dels estudiants. Així, enlloc de preguntar *diries que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat crítica?* (Qüestionari 2-AL), en la versió per al professorat preguntem: *diries que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la capacitat crítica de l'alumnat?*

En la segona part del qüestionari el professorat valora cada una de les cinc característiques del PAI segons el seu criteri professional i a partir de la seva experiència com a docent del curs 19-20 i en cursos anteriors. En aquest cas les preguntes són les mateixes que les de la versió per a l'alumnat (Qüestionari 2-AL).

Per a l'administració del Qüestionari 2-PR, es va contactar amb el professorat a través d'un correu electrònic en què se'ls demanava la seva participació com a subjectes del treball de camp de la tesi i s'hi adjuntava un enllaç al qüestionari. El correu es va enviar el 12 de juny del 2020 i es varen rebre les respostes al qüestionari en el termini de dues setmanes.

Per tal de contextualitzar les respostes als Qüestionari 2-AL i 2-PR, també es va demanar als equips de professorat de cada grup classe que omplissin un formulari amb dades relatives a les característiques del seu grup d'alumnes, la trajectòria i experiència dels propis docents, l'organització de la codocència i les estratègies d'avaluació de cada grup. Aquest formulari es va adjuntar al mateix correu electrònic enviat el dia 12 de juny. A continuació, a la Taula 21, en reproduïm les preguntes:

Taula 21. Formulari de registre de dades sobre els grups classe i els equips docents del PAI.

1. Assenyaleu el grup classe del qual heu estat docents: tercer d'Educació Infantil grup 1; tercer d'Educació Infantil grup 3; tercer d'Educació Primària grup 1; tercer d'Educació Primària grup 9 (anglès).

2. Sobre l'alumnat:

- a. Quants estudiants hi havia al grup classe?
- b. Com definiríeu el grup d'estudiants?

3. Sobre els grups de treball:

- a. Quants grups de treball s'han format dins del grup classe?
- b. Han estat els mateixos grups tot el curs?
- c. Com s'han format els grups de treball? Els han creat els mateixos estudiants?

4. Sobre l'equip de docents:

- a. Havíeu treballat junts com a equip docent d'un grup del Projecte Artístic en cursos anteriors?
- b. Aquest és el novè curs que s'imparteix el Projecte Artístic (des del curs 2011-12). Heu estat docents del Projecte en cursos anteriors? Quants anys? Respostes: cap any; d'1 a tres anys; de 4 a 6 anys; de 6 a 9 anys.

5. Sobre la codocència:

- a. En quines ocasions hi ha hagut un únic docent amb un grup d'estudiants?
- b. En quines ocasions hi ha hagut dos docents amb un grup d'estudiants? En aquest cas, quin ha estat el rol de cada un d'ells?
- c. En quines ocasions hi ha hagut tres docents amb un grup d'estudiants? En aquest cas, quin ha estat el rol de cada un d'ells?

5. Sobre l'avaluació:

- a. Heu mantingut un diàleg continuat amb els estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge?
- b. Heu compartit els criteris d'avaluació de cada tasca amb els estudiants?
- c. Heu promogut la coavaluació?
- d. Heu promogut l'autoavaluació?

6.4.2. L'entrevista

Cohen et al. (2019) defineixen l'entrevista com a una trobada interpersonal que va més enllà d'un exercici per obtenir informació i ens remeten a la interpretació que fa Kvale (1996, citat per Cohen et al. 2019) de l'entrevista com un intercanvi de mirades, implícit en la composició de la paraula *interview*. Com a instrument de recollida de dades, Cohen et al. (2019) destaquen que és una eina flexible, que utilitza canals multisensorials (verbals i no verbals), que permet a l'entrevistador conduir el curs de la conversa cedint espais a la espontaneïtat i alhora cercant respostes sobre qüestions complexes i profundes. A diferència dels qüestionaris, l'entrevista permet contextualitzar les idees que expressen les persones entrevistades i conèixer les relacions que estableixen entre aquestes idees.

Per a Cannell i Kahn (1968, citat per Cohen et al. 2019), l'entrevista d'investigació és una conversa dissenyada per obtenir les dades necessàries per tal d'assolir els objectius de la recerca. Així, en la tercera fase de la nostra recerca, vàrem realitzar una sèrie d'entrevistes dissenyades per tal de donar resposta a dos dels objectius secundaris de la investigació:

- Objectiu secundari 5: Conèixer la percepció d'una mostra d'antics alumnes en relació a la repercussió del Projecte Artístic Interdisciplinari en el seu perfil i pràctica professional.
- Objectiu secundari 6: Comparar les opinions expressades pels antics alumnes entrevistats amb les de l'alumnat i professorat del curs 2020-21.

Es tracta d'entrevistes semiestructurades, amb una sèrie de preguntes redactades i seqüenciades per tal d'obtenir respostes obertes en una conversa fluida. Donat el caràcter semiestructurat de l'entrevista, en alguns casos vàrem poder adaptar la formulació i seqüència de les preguntes a les respostes de les entrevistades, respectant així la continuïtat del seu discurs i establint un diàleg basat en l'escolta activa. En aquesta línia, quan ho vam considerar necessari, vàrem introduir aclariments i exemples per tal de facilitar la comprensió de les preguntes de l'entrevista, de la mateixa manera que vàrem sol·licitar alguns aclariments i exemples de les respostes donades.

Les entrevistes, d'una durada d'entre trenta i seixanta minuts, varen ser sempre individuals i es varen realitzar en modalitat presencial en línia (a través del Google Meet), per tal de respectar les mesures de prevenció de la Covid-19. Es varen portar a terme entre els mesos de novembre del 2020 i gener del 2021.

Disseny de l'entrevista

Pel que fa al contingut de l'entrevista, la primera versió constava de dues parts (Taula 22):

- A la primera part es demanava a les participants algunes dades sobre la seva trajectòria acadèmica i professional, que havien d'ajudar a contextualitzar les respostes a les preguntes de la segona part.
- La segona part constava de sis preguntes en relació a la seva experiència com a alumnes del Projecte Artístic Interdisciplinari i sobre la influència del Projecte en el seu perfil i pràctica professional.

Taula 22. Preguntes de la primera versió de l'entrevista.**Primera part de l'entrevista. Formació i experiència laboral:**

1. Tenies estudis previs al Grau d'Educació?
2. Tenies experiència docent abans de començar el Grau o durant els estudis?
3. Has continuat estudiant després de graduar-te en Educació?
4. Quan vas començar a treballar a l'escola?
5. A quines escoles has treballat?
6. Quines han estat les teves responsabilitats a l'escola?

Segona part de l'entrevista. El Projecte Artístic Interdisciplinari:

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?
2. Quina va ser la teva vivència? T'hi vas sentir còmoda? Quina va ser la teva evolució al llarg del curs?
3. Quina creus que ha estat la contribució del Projecte Artístic al teu perfil professional i/o personal?
4. Quines competències creus que estan vinculades al Projecte Artístic Interdisciplinari?
5. Consideres que ha tingut alguna repercussió en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola?

Validació de l'entrevista

Segons Cohen et al. (2019), no existeix un criteri únic per mesurar la validesa d'una entrevista, sinó que cal valorar la seva idoneïtat en relació al seu propòsit, en un context èticament defensable. Així, per a cada tipus d'entrevista podem establir diferents criteris de validesa. Amb l'objectiu de valorar l'adequació de l'entrevista dissenyada i de les característiques de la mostra als objectius de la tercera fase de la investigació, vàrem recórrer a la consulta de dues de les expertes que ja havien participat en la validació dels qüestionaris (anomenades V1 i V2). Com en les dues primeres fases de la recerca, els vàrem enviar un document amb les qüestions que ens interessava contrastar (Taula 23), seguides de les preguntes de l'entrevista i la descripció de la mostra.

Taula 23. Validació de l'entrevista: preguntes als experts.

Sobre el format de l'entrevista:

1. Consideres que el format de l'entrevista és adequat per tal d'assolir el seu objectiu?
(Entrevista semiestructurada amb dues parts diferenciades)

Sobre les preguntes de l'entrevista:

2. Creus que les preguntes estan ben formulades?
3. Estan ben seqüenciades?
4. En trobes a faltar alguna? Hi ha cap pregunta que trauries?

Sobre la mostra d'exalumnes entrevistades:

5. Consideres que el tamany de la mostra és adequat?
6. S'ajusta als criteris de selecció de les participants?
7. Creus que caldria afegir algun criteri?

Sobre el conjunt de l'entrevista:

8. Tens algun altre comentari, suggeriment...?

A partir de les respostes de les dues expertes vàrem decidir introduir diverses modificacions en l'estructura i contingut de l'entrevista.

- Pel que fa a la primera part, sobre la trajectòria acadèmica i professional de les entrevistades, vàrem afegir totes aquelles dades que les expertes varen considerar que podien aportar informació necessària per contextualitzar les respostes a les preguntes següents. Després, tenint en compte, el volum i el tipus d'informació sol·licitada, vàrem valorar la possibilitat de convertir aquesta primera part de l'entrevista en un formulari que les entrevistades poguessin contestar i enviar abans de l'entrevista. Finalment, vàrem optar per aquesta solució que ens permetia disposar de dades rellevants sobre la formació i experiència de les participants abans d'entrevistar-les. La Taula 24 mostra les preguntes incloses al formulari.

Taula 24. Formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes entrevistades.

1. Tenies estudis previs quan vas començar el Grau d'Educació? Quins?
2. Tenies experiència docent abans de començar el Grau? Quina?
3. T'has seguit formant després de graduar-te en Educació? En què?
4. Quan vas començar a treballar com a mestra en una escola? Quan feia que havies acabat el Grau?
5. A quines escoles has treballat? Quants anys has estat a cada escola? En quines cursos/nivells?
6. Quines han estat les teves responsabilitats a l'escola? (has estat tutora, especialista, mestra de suport, has fet gestió...)

- Pel que fa a la segona part de l'entrevista vàrem modificar la seqüència de les preguntes per tal de reorganitzar-les en dos blocs: el primer, en relació a la seva experiència al PAI i el segon, relacionat amb la repercussió del Projecte en el seu perfil i pràctica professional. Prèviament a aquestes preguntes, se sol·licitava el seu consentiment informat per tal d'enregistrar les seves respostes i utilitzar-les com a dades de la recerca.

A la Taula 25 reproduïm les preguntes de l'entrevista en la seva versió definitiva.

Taula 25. Preguntes de l'entrevista (versió definitiva)**Consentiment informat**

1. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part?
2. Dones el teu consentiment perquè es gravi l'entrevista?
3. Dones el teu consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca?

Preguntes de l'entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?
2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?
3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?
4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?
5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

Pel que fa a la mostra, composta per sis antigues alumnes (una de cada un dels cursos compresos entre el 2011-12 i el 2016-17), les expertes consultades varen proposar que s'ampliés a dues per curs. D'aquesta manera, la mostra hagués comptat amb un representant de cada grau, Educació Infantil i Educació Primària, per a cada una de les promocions entrevistades. Aquesta proposta va ser valorada i descartada pels següents motius: per una banda, incloure a la mostra un representant de cada un dels graus d'Educació per a cada una de les promocions entrevistades, suposava doblar el nombre d'entrevistes i requeria una inversió de temps inviable tenint en compte la planificació i cronograma de la recerca; per altra banda, com ja hem explicat abans, el nostre objectiu no era el d'obtenir una mostra representativa del col·lectiu d'antics alumnes del PAI per tal de generalitzar els resultats de les entrevistes, sinó el d'obtenir dades que ens permetessin triangular els resultats del Qüestionari 1, els Qüestionaris 2-AL i 2-PR i les entrevistes.

Realització de les entrevistes

Abans de la seva participació en l'entrevista, es va contactar per correu electrònic amb les antigues alumnes seleccionades per tal de recordar-los els objectius de la recerca i de l'entrevista i fixar el dia i hora de trobada. En aquest correu (vegeu l'Annex 9) s'hi varen adjuntar dos documents:

- El llistat de les preguntes de l'entrevista. Tenint en compte que l'objectiu de l'entrevista era compartir les reflexions de les exalumnes entorn a la seva experiència en el curs del Projecte Artístic Interdisciplinari i que feia entre dos i nou anys que l'havien finalitzat, els vàrem facilitar les preguntes per tal que poguessin preparar les seves respostes.
- El formulari en què se'ls demanaven dades sobre la seva trajectòria acadèmica i professional per tal de contextualitzar les seves respostes. El van complimentar i enviar abans de la data fixada per a l'entrevista.

La primera entrevista es va realitzar el dia 3 de novembre del 2020 a les 18:30, amb l'AA6, antiga alumna d'Educació Primària en anglès i de la Segona Titulació en Educació Infantil. En el moment d'iniciar la gravació, per tal de que quedés enregistrat, se li va demanar el consentiment per gravar l'entrevista i per utilitzar les seves respostes com a dades per a la recerca. En totes les entrevistes es va procedir de la mateixa manera.

Durant l'entrevista es va fer servir un document amb la doble funció de guió i full de registre (Annex 10). Com a guió, aportava les preguntes escrites i possibles exemples, concrecions o aclariments previstos per facilitar la comprensió dels enunciats en cas de ser necessari. També hi constava, per a alguna pregunta, un llistat de conceptes importants sobre els quals ens interessava obtenir informació, per tal de fer-los explícits en el supòsit que les entrevistades no hi fessin referència en la seva resposta. Com a full de registre, aquest document ens va permetre anotar informació rellevant o inesperada, que requeria un aclariment o que justificava un canvi en la formulació de les preguntes.

El procediment de l'entrevista es va repetir en les cinc entrevistes restants que es van realitzar en les dates següents:

- El 20 de novembre del 2020 a les 17:00 es va entrevistar l'AA3.
- El 14 de desembre del 2020 a les 16:00 es va entrevistar l'AA4.
- El 16 de desembre del 2020 a les 17:30 es va entrevistar l'AA2 .
- El 17 de desembre del 2020 a les 18:00 es va entrevistar l'AA1 .
- El 21 de gener del 2021 a les 17:00 es va entrevistar l'AA5. Aquesta entrevista, planificada pel mes de desembre com les anteriors, es va haver d'ajornar per motius personals de l'entrevistada.

En la transcripció de les entrevistes es van reproduir literalment i íntegrament les intervencions enregistrades de l'entrevistadora i les entrevistades, afegint en anotacions al marge la descripció d'aquelles expressions no verbals (facials, gestuals o sonores) que aportaven informació significativa al discurs.

6.5. Consideracions ètiques

Compartim la convicció de Cohen et al. (2018) que els participants en una recerca no es poden considerar com a simples proveïdors passius de dades per als investigadors, ni tan sols com a objectes de recerca, sinó com a subjectes actius, autònoms i titulars de drets. La persona, segons el principi de dignitat (Universitat Ramon Llull, 2020) ha de ser tractada sempre com un fi en si mateixa i no únicament com un mitjà. D'aquesta afirmació se'n deriven diverses conseqüències ètiques que hem tingut en compte en les diverses etapes de la recerca.

En la planificació i desenvolupament del treball de camp hem vetllat pel respecte als principis d'autonomia i privacitat dels participants (Buendía i Berrocal, 2001). Per això, tal i com hem anat explicant, tots ells han estat informats sobre la intencionalitat de la recerca i sobre l'ús que es farà dels resultats i hem sol·licitat i registrat el seu consentiment informat com a requisit imprescindible per respondre els qüestionaris o les entrevistes. Alhora, en cada una de les fases del treball de camp, hem respectat el seu anonimat, en compliment del principi de privacitat, també anomenat d'intimitat (Universitat Ramon Llull, 2020):

- En la primera fase del treball de camp:
 - Els estudiants que van respondre el Qüestionari 1 varen ser informats de l'objectiu de la recerca i de les seves característiques en una sessió presencial. Es va comunicar als estudiants el caràcter voluntari i anònim de la seva participació i es va explicitar que els resultats del qüestionari estaven absolutament desvinculats de l'avaluació del mòdul.

- En la segona fase del treball de camp:
 - Els mateixos estudiants que havien respost el Qüestionari 1 van respondre el Qüestionari 2. En aquesta ocasió se'ls va recordar l'objectiu de la recerca i les seves característiques en una sessió virtual. També es va fer esment del caràcter voluntari i anònim de la seva participació i de la manca de vinculació entre els resultats del qüestionari i l'avaluació del mòdul.
 - El professorat que va respondre el Qüestionari 2 va ser informat de l'objectiu de la recerca i de les seves característiques en un missatge de correu que incorporava el qüestionari. Donat que tots els participants formen part de l'equip docent del mòdul, ens vam comprometre a informar-los dels resultats de la recerca en una de les sessions habituals de treball del curs següent.
 - Els Qüestionaris 1 i 2 (en les dues versions per a l'alumnat i el professorat) són formularis online que no permeten identificar els participants. Tots dos inclouen la descripció de la recerca, dels seus objectius i la seva autoria i demanen el consentiment de cada subjecte participant per a l'ús dels resultats com a dades de la investigació.

- En la tercera fase del treball de camp:
 - Es va contactar amb cada una de les antigues alumnes entrevistades per correu, al qual s'hi va adjuntar un document amb la descripció de l'objectiu, les característiques i l'autoria de la recerca. A l'inici de cada entrevista, realitzada i enregistrada a través del Google Meet, es va demanar el consentiment informat de cada participant per gravar la sessió i per tal d'utilitzar les seves respostes com a dades de la recerca. Hem respectat el seu anonimat tant en l'anàlisi de resultats com en la seva posterior comunicació.

- En tots els casos, ens vam comprometre a fer un retorn dels resultats un cop acabat el treball i a informar-los de la defensa de la tesi.

En el procés de descripció, anàlisi i interpretació dels resultats, hem tingut present el respecte al principi de paritat, que segons Buendía i Berrocal (2001) és particularment rellevant en les investigacions interpretatives. Aquest principi, també anomenat principi de justícia (França-Tarragó, 2003), suposa acceptar la participació de tots els subjectes per igual i atribuir-los la mateixa importància en el desenvolupament de la investigació. En aquest sentit, hem vetllat per la inclusió i la representació de totes les opinions expressades pels subjectes participants, especialment en l'anàlisi de les respostes a preguntes obertes.

El valor del rigor, segons el Codi per a la integritat de la recerca de la Universitat Ramon Llull, ha de guiar l'activitat de la recerca. Per Cohen et al. (2018), és una qüestió ètica i no únicament tècnica, és un compromís amb els participants que tenen el dret de comptar el màxim respecte pels criteris de veritat, consistència i neutralitat dels procediments de la recerca. Amb l'objectiu de garantir la neutralitat, tant en l'anàlisi de les respostes obertes al qüestionari com en l'anàlisi de les entrevistes, s'ha optat pels descriptors de baixa inferència.

Així, en la descripció i anàlisi dels resultats s'hi inclouen transcripcions textuais de les respostes dels subjectes participants. D'aquesta manera s'ha volgut vetllar per l'objectivitat o imparcialitat (Universitat Ramon Llull, 2020) malgrat el biaix que suposen els judicis de valor inherents a la investigació avaluativa i l'orientació interpretativa de la recerca.

Capítol 7. Descripció i Anàlisi de Resultats

Aquest capítol descriu i analitza els resultats obtinguts en cada una de les fases del treball de camp. S'organitza en els nou apartats que es detallen a l'índex general.

7.1. Qüestionari 1

El Qüestionari 1 preguntava a l'alumnat matriculat al Projecte Artístic Interdisciplinari quina percepció tenien del seu nivell de domini de les competències vinculades al Projecte, abans de començar el curs, el mes de setembre del 2019.

Tal i com hem explicat i justificat al capítol de metodologia, s'han tractat els dos grups classe de tercer d'Educació Infantil com un únic grup de la mostra, de manera que en l'anàlisi de les dades del qüestionari diferenciem tres grups: un únic grup d'Educació Infantil, el grup 1 d'Educació Primària i el grup 9 d'Educació Primària (primària en anglès). Aquest últim grup, seleccionat per al pilotatge dels Qüestionaris 1 i 2, també s'ha inclòs en l'anàlisi de les dades, tenint en compte que en cap cas es va considerar necessari introduir modificacions als qüestionaris un cop passat el pilotatge. Així, tots els grups varen respondre els mateixos qüestionaris, fet que ens permet comparar els resultats obtinguts en cada un dels grups.

En una primera anàlisi de les respostes de l'alumnat, destaca la consistència dels resultats dels tres grups de la mostra, la coincidència en la percepció dels participants sobre el seu nivell competencial, tant pel que fa a les pròpies fortaleeses com pel que fa a les mancances. A continuació, detalllem quines són les competències que l'alumnat va respondre que dominava més i quines són les que va respondre que dominava menys, d'un total de vint-i-una competències.

7.1.1. Les competències amb valoracions positives

Considerem que una competència ha obtingut una valoració positiva quan una majoria d'estudiants ha respost que la domina *força* o *molt* en una escala Likert de cinc valors en què aquestes dues opcions de resposta ocupaven la quarta i cinquena posició. Una primera lectura dels resultats del Qüestionari 1 mostra que totes les competències avaluades van obtenir més d'un 50% de respostes positives.

A continuació, la Taula 26 destaca les cinc competències que van ser més ben valorades.

Taula 26. Qüestionari 1. Competències que obtenen més valoracions positives.

	EDUCACIÓ INFANTIL		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 1		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 9	
	Competències	%	Competències	%	Competències	%
1	Aprentatge cooperatiu	86,4	Responsabilitat acadèmica	82,6	Aprentatge cooperatiu	85,8
2	Responsabilitat acadèmica	83,1	Capacitat de diàleg	80	Responsabilitat acadèmica	82,1
3	Capacitat de diàleg	81,4	Capacitat crítica	76,1	Capacitat de diàleg	75
4	Flexibilitat cognitiva	67,8	Aprentatge cooperatiu	67,4	Capacitat crítica	71
5	Capacitat crítica	66,1	Lideratge	58,7	Lideratge	64,3

Nota: A les columnes “%” es fa constar el percentatge d’estudiants que han respost que dominen “força” o “molt” aquella competència.

La responsabilitat acadèmica, l’aprenentatge cooperatiu, la capacitat de diàleg i la capacitat crítica, són les quatre competències que van obtenir les millors valoracions en tots els casos, tot i que al grup d’Educació Infantil s’hi afegia també la flexibilitat cognitiva.

La **responsabilitat** en relació als compromisos acadèmics, obtenia més d’un 80% de respostes positives en tots els grups de la mostra. És a dir, més d’un 80% de l’alumnat d’Educació Infantil i Primària van considerar que eren força o molt responsables. La responsabilitat és una competència personal, socio-emocional, necessària per tal de cursar qualsevol assignatura en la formació inicial de mestres, però al PAI s’accentua la necessitat de compromís i constància en el treball, donat el protagonisme de l’aprenentatge cooperatiu i la dificultat d’alguns estudiants d’adaptar-se a unes demandes que estan fora de la seva zona de confort. Aquest procés d’adaptació a les noves demandes, requereix temps, constància i el diàleg continuat amb els companys de grup i amb el professorat.

Als grups d’Educació infantil i d’Educació Primària 9, més d’un 80% dels participants van contestar que tenien força, o molta, **capacitat de diàleg** i d’**aprenentatge cooperatiu**. L’aprenentatge cooperatiu i la capacitat de diàleg, són dues competències interpersonals, segons les categories de Fontanet (2017), molt relacionades entre elles. Considerem que el diàleg és un instrument imprescindible per a l’aprenentatge cooperatiu i ens sembla coherent que obtinguin valoracions similars.

Finalment, pel que fa a la **capacitat crítica**, entre un 66 i un 76% dels participants de cada grup van considerar que eren força o molt crítics, una competència necessària per al desenvolupament del procés creatiu, l’aprenentatge interdisciplinari i l’avaluació formativa, trets fonamentals del PAI. En el procés d’integració interdisciplinària, segons Boix (2016) cal valorar la contribució de les idees

provinents de cada disciplina al propòsit global, construir síntesis reveladores i mantenir una actitud crítica, acceptant que el coneixement és cíclic i inacabable i que les nostres conclusions sobre un tema seran qüestionades pels nous contextos, idees i experiències.

7.1.2. Les competències amb valoracions negatives

Quan parlem de competències amb valoracions negatives ens referim a aquelles competències que l'alumnat va considerar que dominava "poc" o "molt poc". A la Taula 27, es pot veure com les competències vinculades a la comunicació i la construcció de coneixement a través dels llenguatges artístics són les que varen obtenir més valoracions negatives en tots els grups de la mostra.

Taula 27. Qüestionari 1. Competències que obtenen més valoracions negatives.

	EDUCACIÓ INFANTIL		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 1		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 9	
	Competències	%	Competències	%	Competències	%
1	Comunicació a través del llenguatge musical	37,3	Comunicació a través del llenguatge musical	53,1	Comunicació a través del llenguatge musical	64,2
2	Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	25,4	Transformació de la informació en coneixement a través del llenguatge musical	45,6	Transformació de la informació en coneixement a través del llenguatge musical	53,5
3	Transformació de la informació en coneixement a través del llenguatge musical	23,7	Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	30,5	Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	50

Nota: A les columnes "%" es fa constar el percentatge d'estudiants que han respost que dominen "poc" o "molt poc" aquella competència.

La **comunicació a través del llenguatge musical** va ser la competència que va obtenir més valoracions negatives en tots els grups, seguida de la **comunicació a través del llenguatge visual i plàstic** i la **capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical**. Destaquen els resultats del grup 9 d'Educació Primària, en què aquestes competències obtenen més d'un 50% de respostes negatives: un 64% dels participants va valorar que tenia *poca* o *molt poca* capacitat per comunicar-se a través de la música i més d'un 50% va valorar negativament la seva capacitat de transformar la informació en coneixement a través de la música. La meitat de l'alumnat d'aquest grup també va valorar negativament la seva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic.

7.1.3. Síntesi de resultats del Qüestionari 1

Com a conclusió en relació als resultats del Qüestionari 1, podríem dir que l'alumnat va considerar que tenia un bon domini de quatre de les competències més importants per al desenvolupament del PAI. Aquest perfil d'estudiant que dibuixaven, responsable i crític, que sap dialogar i cooperar en el seu procés d'aprenentatge, reuneix les condicions necessàries per assolir els objectius del PAI i per gaudir i aprofitar les seves diverses propostes formatives. Per altra banda, les mancances en el domini dels llenguatges artístics que l'alumnat reconeixia, no hauria de ser un obstacle en el desenvolupament dels processos creatius, sinó una possibilitat d'aprenentatge.

7.2. Qüestionari 2-AL (primera part)

El Qüestionari 2-AL es va passar el mes de maig del 2020 a l'alumnat que acabava de cursar el PAI, amb l'objectiu de conèixer la seva valoració de l'experiència i, concretament, la seva opinió sobre la contribució del Projecte al desenvolupament de les competències que hi estan vinculades. La primera part del qüestionari, de preguntes tancades amb quatre opcions de resposta, ens ha permès identificar aquelles competències que la majoria d'estudiants van considerar que havien desenvolupat *força* o *molt* durant el curs i aquelles que van considerar que havien desenvolupat *poc* o *molt poc*.

7.2.1. Les competències que es desenvolupen més

Si ens fixem en les competències més ben valorades de cada grup de la mostra (Taula 28), observem que n'hi ha quatre que apareixen entre les que obtenen els percentatges més alts de respostes positives en tots els grups: l'aprenentatge cooperatiu, la capacitat de transformar la informació en coneixement, la creativitat i la capacitat d'innovació.

Taula 28. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències més desenvolupades segons els participants de cada grup de la mostra.

EDUCACIÓ INFANTIL		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 1		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 9		
Competències	%	Competències	%	Competències	%	
1	Transformació de la informació en coneixement	83,9	Aprentatge cooperatiu	84,6	Aprentatge cooperatiu	86,9
2	Capacitat d'innovació	80,3	Capacitat crítica	73,7	Creativitat	82,7%
3	Creativitat	80,1	Flexibilitat cognitiva	71,8	Capacitat d'innovació Capacitat de promoure la participació dels infants en activitats d'expressió	82,6
4	Formació personal i professional a través d'activitats d'expressió	79	Transformació de la informació en coneixement	69,3	Comunicació a través del ll. visual i plàstic Creació de nous entorns d'aprenentatge Compromís i responsabilitat	78,2%
5	Aprentatge cooperatiu	75,8	Creativitat Capacitat d'innovació	64,1	Transformació de la informació en coneixement Formació personal i professional a través d'activitats d'expressió Competència digital aplicada a la creativitat i la innovació	73,9%

Nota: A les columnes “%” es fa constar el percentatge d'estudiants que han respost que el PAI ha contribuït a desenvolupar força o molt aquella competència.

Per tal de saber quin percentatge de respostes positives han obtingut les competències més ben valorades en el conjunt de la mostra, hem tingut en compte el nombre global d'estudiants que les han valorat positivament.

Taula 29. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències més desenvolupades segons el total de participants de la mostra.

Competències	Participants que valoren positivament cada competència				
	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total (N=124)	%
Aprentatge cooperatiu	47	33	20	100	80,6%
Transformació de la informació en coneixement	52	27	17	96	77,4%
Capacitat creativa	49	25	19	93	75%
Capacitat d'innovació	49	25	19	93	75%

Els resultats representats a la Taula 29 indiquen que l'aprenentatge cooperatiu ha estat la competència més ben valorada en el conjunt de la mostra, seguida de la capacitat de transformar la informació en coneixement, la creativitat i la capacitat d'innovació (aquestes dues últimes amb el mateix percentatge).

Un 75% de l'alumnat d'Educació Infantil i més del 80% de l'alumnat d'Educació Primària considera que el PAI ha contribuït a millorar, força o molt, la seva capacitat d'**aprendre cooperativament**. Aquest resultat confirma una de les característiques que considerem fonamentals del PAI: les propostes que s'hi desenvolupen requereixen la presència, implicació i cooperació permanent de tots els components de cada grup de treball.

La capacitat de **transformar la informació en coneixement** ha estat la segona competència més ben valorada si tenim en compte el global dels tres grups de la mostra. Al grup d'educació infantil ha estat la competència amb un percentatge més alt de respostes positives: un 83,9% de les alumnes del grup d'educació infantil han contestat que han millorat força o molt aquesta competència. Al grup de primària en anglès aquest percentatge ha estat el 73,9, i al grup 1 de primària del 69,3.

Un 75% del total d'estudiants valoren que el PAI els ha ajudat a desenvolupar *força o molt* tant la seva **creativitat** com la **capacitat d'innovar**. Partint de la definició de Batet et al. (2015), al Qüestionari 2-AL afirmem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema, mentre que innovar implica la capacitat de convertir aquestes idees en realitats. En el transcurs del

PAI, cada proposta planteja un problema que l'alumnat ha de resoldre creativament. La solució es materialitza en una presentació artística i, al segon semestre, també en una proposta per a l'escola que ha de ser innovadora. Per tant, no és estrany que els participants hagi valorat la creativitat i la innovació com dues de les competències que més es desenvolupen al llarg del curs.

7.2.2. Les competències que es desenvolupen menys

La Taula 30, mostra les competències que obtenen més respostes negatives a cada grup. Hi observem coincidències però també diferències importants:

- Per una banda, la **comunicació a través del llenguatge corporal**, la **comunicació a través del llenguatge musical** i la **capacitat de diàleg** coincideixen (als tres grups) entre les competències que l'alumnat considera que ha desenvolupat menys.
- Per altra banda, al grup 1 d'Educació Primària, els percentatges de valoracions negatives són molt superiors als dels altres grups de la mostra.

Taula 30. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències menys desenvolupades segons els participants de cada grup de la mostra.

	EDUCACIÓ INFANTIL		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 1		EDUCACIÓ PRIMÀRIA 9	
	Competències	%	Competències	%	Competències	%
1	Comunicació a través del llenguatge corporal	35,5	Comunicació a través del llenguatge corporal	74,4	Capacitat de diàleg	52,2
2	Comunicació a través del llenguatge musical	32,8	Comunicació a través del llenguatge musical	74,3	Comunicació a través del llenguatge corporal	34,8
	Capacitat de recerca				Capacitat crítica	
3	Capacitat crítica	32,3	Capacitat de diàleg	48,7	Flexibilitat cognitiva	31,8
4	Capacitat de diàleg	30,6	Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	48,5	Comunicació a través del llenguatge musical	30,5
					Capacitat de recerca	

Nota: A les columnes “%” es fa constar el percentatge d'estudiants que han respost que el PAI ha contribuït a desenvolupar poc o molt poc aquella competència.

Si tenim en compte la freqüència de respostes negatives per a cada competència en el global de la mostra (Taula 31), els resultats ens indiquen que la competència que obté un major nombre de respostes negatives és la comunicació a través del llenguatge corporal, seguida de la comunicació a través del llenguatge musical i de la capacitat de diàleg.

Taula 31. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències menys desenvolupades segons el total de participants de la mostra.

Competències	Participants que valoren positivament cada competència				
	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total (N=124)	Percentatge
Comunicació a través del llenguatge corporal	22	29	8	59	47,6%
Comunicació a través del llenguatge musical	21	29	7	57	46%
Capacitat de diàleg	19	19	12	50	40,4%

Gairebé la meitat dels participants van considerar que el PAI els havia ajudat *poc o molt poc* a millorar la seva capacitat per **comunicar-se a través dels llenguatges corporal (47,6%) i musical (46%)**. Per interpretar aquestes dades cal tenir en compte la singularitat del curs en què es varen recollir les dades, un curs que va acabar en modalitat virtual a causa del confinament imposat per la pandèmia de la COVID-19. La modalitat virtual condiona absolutament el treball dels llenguatges musical i corporal i aquesta circumstància pot haver influït en les valoracions negatives que fa l'alumnat sobre el seu progrés en relació a aquests llenguatges. Caldria seguir investigant en aquesta línia per discernir si aquest resultat responen les circumstàncies excepcionals del curs 2019-20 o, pel contrari, expliquen una característica estable del PAI.

La **capacitat de diàleg** és també una de les competències que un 40% de l'alumnat va considerar que havia desenvolupat menys. Aquest resultat, a priori, sembla contradictori amb el fet que un 80% dels participants valoressin que el PAI havia contribuït *força o molt* al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu. A la pregunta 1.4. del Qüestionari 2-AL definíem l'aprenentatge cooperatiu com "el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix i interacciona amb els altres per tal d'assolir un objectiu comú". Entenem que aquesta contribució i interacció, necessàries perquè es produeixi l'aprenentatge cooperatiu, es donen a través del diàleg i, en conseqüència, se'ns fa difícil interpretar l'opinió d'una part de l'alumnat quan responen que el PAI els ha ajudat a millorar la seva capacitat d'aprenentatge cooperatiu però, en canvi, ha contribuït *poc o molt poc* al desenvolupament de la seva capacitat de diàleg.

7.2.3. Diferències en els resultats de cada grup de la mostra

Fins aquí, hem analitzat les respostes de la primera part del Qüestionari 2-AL tenint en compte el conjunt de la mostra i destacant els resultats coincidents als tres grups que la componen. A continuació, l'anàlisi dels resultats de cada un dels grups per separat ens permet, per una banda, posar el focus en les competències que l'alumnat considera que han millorat més i les que han millorat menys en cada grup de la mostra i, per l'altra, comparar els percentatges de respostes positives i negatives que s'obtenen en cada un dels grups.

Pel que fa a les competències que han estat més ben valorades en el conjunt de la mostra, ja hem comentat que l'aprenentatge cooperatiu, la capacitat de transformació de la informació en coneixement, la capacitat creativa i la d'innovació, apareixen entre les que obtenen més respostes positives als tres grups. Ara bé, si analitzem les valoracions positives de cada grup per separat, destaquen altres competències que l'alumnat va considerar que havien millorat *força* o *molt* en el transcurs del PAI:

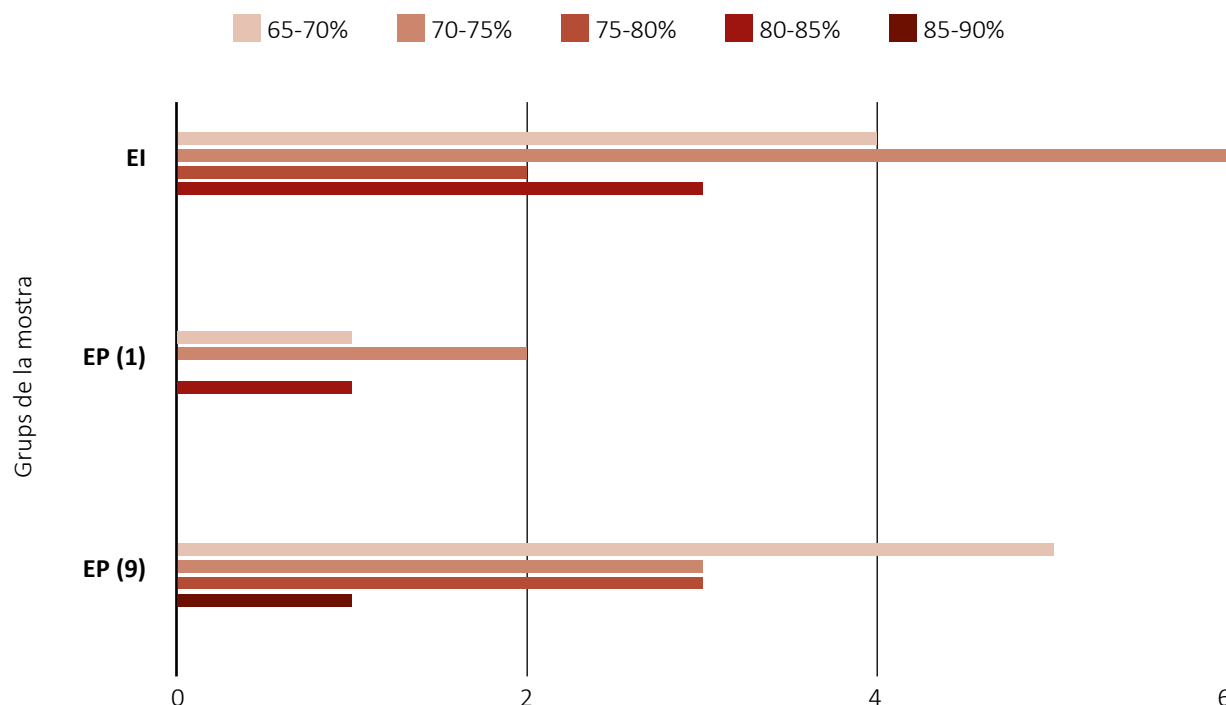
- Al grup d'Educació Infantil, la quarta competència més ben valorada va ser la **capacitat de formar-se personalment i professional a través d'activitats d'expressió**. Aquesta competència es treballa a través de l'assistència a espectacles i exposicions, sovint en centres que també ofereixen programes educatius per a les escoles i de formació per als docents; també en la presentació d'artistes referents de diferents disciplines artístiques, tant en sessions presencials a la facultat, en què es convida els artistes a exposar i explicar el seu treball, com en format digital.
- Al grup 1 d'Educació Primària, la segona i tercera competències més ben valorades, després de l'aprenentatge cooperatiu, varen ser la **capacitat crítica** i la **flexibilitat cognitiva**. Aquest grup ja destacava la capacitat crítica com una de les seves forteses a principi de curs, en les respostes al Qüestionari 1. A final de curs, considerava que aquesta era una de les competències que més s'havien desenvolupat, juntament amb la flexibilitat cognitiva. Aquestes dues competències són necessàries per al desenvolupament dels processos creatius i d'aprenentatge interdisciplinari i estan molt vinculades entre elles. Als qüestionaris 1 i 2-AL definim la capacitat crítica com la capacitat de "valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial" i la flexibilitat cognitiva com la capacitat "d'adaptar el pensament i les respostes davant de situacions noves i canviants". Partint d'aquestes definicions, entenem que l'estudiant, per tal de poder adaptar la seva resposta a les noves situacions que planteja el PAI, ha de ser capaç de valorar-les de manera crítica.
- Al grup 9 d'Educació Primària, entre les competències més ben valorades hi trobem la **capacitat de promoure la participació dels infants en activitats d'expressió** (en tercer lloc, després de l'aprenentatge cooperatiu i la capacitat creativa). La capacitat de promoure la participació dels infants en activitats d'expressió es treballa, sobretot, en el disseny de propostes per a l'escola, però també en activitats de classe i en les visites a centres d'art amb serveis educatius que ofereixen una programació per a escoles i famílies.

Si posem el focus en les competències que obtenen més respostes negatives a cada grup de la mostra, observem que, a més de la comunicació a través dels llenguatges corporal i musical i la capacitat de diàleg, al grup 1 d'Educació Primària, prop de la meitat dels participants també van valorar negativament la contribució del PAI a la millora de la capacitat de **comunicació a través del llenguatge visual i plàstic**. Aquesta valoració, contrasta amb les respostes dels altres dos grups de la mostra, que valoren positivament el desenvolupament d'aquesta competència: un 78% dels participants del grup 9 d'Educació Primària i un 74% dels d'Educació Infantil responen que el PAI ha contribuït *força o molt* a la millora de la seva capacitat de comunicar-se a través del llenguatge visual i plàstic.

Més enllà de la relació de competències que l'alumnat considera que ha desenvolupat més o menys, si comparem els percentatges de valoracions positives que s'obtenen en cada un dels grups de la mostra, observem diferències significatives. La taula 32 mostra com tant al grup d'Educació Infantil com al grup 9 d'Educació Primària hi ha quinze competències que obtenen més d'un 65% de respostes positives, mentre que al grup 1 d'Educació Primària són només quatre.

Taula 32. Qüestionari 2-AL (1a part). Competències que obtenen més d'un 65% respostes positives a cada grup de la mostra.

Nombre de competències que obtenen més d'un 65% de respostes positives



Per altra banda, si ens fixem en les competències en què la resposta més freqüent ha estat *molt* (taula 33), també observem diferències importants entre els grups de la mostra: al grup d'Educació Infantil, hi ha cinc competències en què la resposta més freqüent ha estat que el PAI ha contribuït *molt* al seu desenvolupament, al grup 9 d'Educació Primària n'hi ha tres, mentre que entre els resultats del grup 1 d'Educació Primària no hi trobem cap competència en què la resposta més freqüent hagi estat *molt*.

Taula 33. Qüestionari 2-AL (primera part). Competències en què la resposta més freqüent és molt.

EDUCACIÓ INFANTIL		EDUCACIÓ PRIMÀRIA (1)		EDUCACIÓ PRIMÀRIA (9)	
Competències	%	Competències	%	Competències	%
1	Creativitat	44		Aprenentatge cooperatiu	56,5
2	Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	41,9		Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	47,8
3	Capacitat d'innovació	41		Comunicació a través del llenguatge corporal	34,8
4	Flexibilitat cognitiva	40,3			
5	Competència digital aplicada a la creativitat i la innovació	37,7			

Nota: A les columnes “%” es fa constar el percentatge d'estudiants que han respost que el PAI ha contribuït a desenvolupar força o molt aquella competència.

Per tal d'entendre el perquè d'aquesta diferència en els resultats, cal analitzar les respostes d'aquest grup a les preguntes obertes de la segona part del qüestionari (apartat 7.7), en què poden expressar la seva opinió sobre les principals característiques del PAI, tant pel que fa a la metodologia com als continguts que s'hi treballen. Tanmateix, a banda de les respostes de l'alumnat, hi ha una dada que diferencia clarament aquest grup dels altres: es tracta d'un grup molt nombrós, de seixanta-tres estudiants, el doble en relació a l'altre grup d'Educació Primària i als dos grups-classe d'Educació Infantil. Pensem que **el nombre d'estudiants** i, en conseqüència, de grups de treball, **té una influència directa en la percepció d'aprenentatge que té l'alumnat** perquè determina el temps que el professorat pot dedicar al seguiment i la tutorització de cada grup.

7.2.4. Síntesi de resultats del Qüestionari 2-AL (primera part)

En síntesi, i tenint en compte els resultats del conjunt de la mostra, podem dir que l'alumnat va considerar que el PAI havia contribuït a desenvolupar *força o molt* l'aprenentatge cooperatiu (80,6%), la transformació de la informació en coneixement (77,4%), la capacitat creativa (75%) i la capacitat d'innovació (75%).

Pel que fa a les competències que varen obtenir més valoracions negatives, l'alumnat va valorar que el PAI havia contribuït *poc o molt poc* a desenvolupar la comunicació a través del llenguatge corporal (47,6%), la comunicació a través del llenguatge musical (46%) i la capacitat de diàleg (40,4%).

Gairebé totes les competències avaluades obtenen més d'un 50% de respostes positives en tots els grups de la mostra, però si analitzem les diferències en els resultats de cada un dels grups observem que les valoracions del grup 1 d'Educació Primària no són tan positives com les del grup 9 d'Educació Primària o el grup d'Educació Infantil. Una possible explicació d'aquesta diferència podria estar relacionada amb la ratio d'estudiants, molt superior en relació als altres grups classe.

7.3. Comparació de resultats entre el Qüestionari 1 i el Qüestionari 2-AL (primera part)

La comparació dels resultats del Qüestionari 1 i del Qüestionari 2-AL (Taula 34) ens permet valorar l'evolució de les competències vinculades al PAI al llarg del curs. Partint dels resultats del Qüestionari 1 en què els participants van determinar les competències que dominaven més i les que dominaven menys, els resultats del Qüestionari 2-AL mostren quines d'aquestes competències han experimentat una evolució positiva i quines no.

Taula 34. Comparació dels resultats del Qüestionari 1 i el Qüestionari 2-AL.

Resultats Qüestionari 1	Resultats Qüestionari 2-AL (primera part)
<p>Competències que l'alumnat considera que domina més abans de cursar el PAI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilitat acadèmica 2. Aprenentatge cooperatiu 3. Capacitat de diàleg 4. Capacitat crítica 	<p>Competències que l'alumnat considera que el PAI contribueix a desenvolupar més.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprenentatge cooperatiu 2. Transformació de la informació en coneixement. 3. Creativitat 4. Capacitat d'innovació
<p>Competències que l'alumnat considera que domina menys abans de cursar el PAI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicació a través del llenguatge musical 2. Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic 3. Transformació de la informació en coneixement a través del llenguatge musical. 	<p>Competències que l'alumnat considera que el PAI contribueix a desenvolupar menys.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicació a través del llenguatge corporal 2. Comunicació a través del llenguatge musical 3. Capacitat de diàleg

Com hem vist en l'anàlisi dels resultats del Qüestionari 1, a principi de curs l'alumnat del PAI afirmava que tenia un alt nivell de responsabilitat acadèmica, aprenentatge cooperatiu, capacitat de diàleg i capacitat crítica. A final de curs, en les respostes al Qüestionari 2-AL, el mateix alumnat valora que l'aprenentatge cooperatiu és la competència que s'ha desenvolupat més en el transcurs del PAI, malgrat que, segons la seva pròpia percepció, aquesta és una competència que ja dominaven abans de començar el mòdul. Pel que fa a la resta de competències que una majoria d'estudiants va considerar que dominava *molt o força* a principi de curs, no n'hi ha cap que, segons els participants, hagi experimentat el mateix desenvolupament al llarg del curs que l'aprenentatge cooperatiu. Paradoxalment, tal i com ja hem comentat, la capacitat de diàleg és una de les competències que els participants consideren que ha evolucionat menys.

Si ens fixem en les competències que l'alumnat considerava que dominava menys a principi de curs, observem que la comunicació a través del llenguatge musical no ha experimentat una millora en el transcurs del PAI (segons el 54% dels participants). En canvi, sí que valoren positivament la contribució del Projecte a la millora de la seva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic. Aquesta percepció de que la comunicació a través del llenguatge visual i plàstic millora més que la comunicació a través dels llenguatges musical i corporal s'abordarà més endavant, en el punt 7.5, en què es comparen les respostes de l'alumnat i el professorat del PAI als Qüestionaris 2-AL i 2-PR.

Una altra de les competències que l'alumnat considerava a principi de curs que dominava *poc o molt poc*, era la capacitat de **transformació de la informació en coneixement a través del llenguatge musical**. Al Qüestionari 1, es desplegava aquesta competència en tres preguntes diferents que incidien en cada un dels llenguatges del mòdul, mentre que al Qüestionari 2-AL es va optar per una única pregunta que els comprenia tots: *transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, creus que el Projecte Artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació i expressar-la a través del so, la imatge i el moviment?* Aquesta formulació ens ha permès posar el focus en el procés de construcció del coneixement a través de llenguatges no verbals i minimitzar la influència que pot tenir en aquesta competència el domini de cada un dels llenguatges implicats. En aquest sentit, és molt significatiu que aquesta hagi estat una de les competències que l'alumnat considera que ha millorat més en el transcurs del PAI: per una banda, si entenem el procés creatiu com un procés de transformació de la informació en coneixement, és coherent que l'alumnat percebi una evolució positiva d'aquesta competència, que es posa en joc en totes les propostes del mòdul; per altra banda, el fet de desvincular-la del domini de cada un dels llenguatges artístics sembla que influeix en la valoració que en fan els participants.

7.4. Resultats del Qüestionari 2-PR (primera part)

El professorat dels diferents grups del PAI del curs 2019-20 va respondre el Qüestionari 2-PR, en què se'ls preguntava si consideraven que el Projecte havia ajudat l'alumnat a desenvolupar cada

una de les setze competències avaluades. Prèviament, i amb l'objectiu de contextualitzar les seves respostes, havien respost un formulari en què se'ls demanaven dades relatives a les característiques del grup d'alumnes, la trajectòria i experiència dels propis docents, l'organització de la codocència i les estratègies d'avaluació de cada grup (n'hem reproduït les preguntes al capítol 6).

El buidatge de les respostes al formulari ens permet comparar les dades obtingudes per als diferents grups-classe que varen participar a la recerca: els grups 1 i 3 d'Educació Infantil (considerats com un únic grup de la mostra) i els grups 1 i 9 d'Educació Primària. Per tal d'analitzar aquestes dades hem sintetitzat les respostes registrades en dues taules: a la Taula 35 s'hi mostren les respostes relatives a la llengua vehicular del PAI en cada grup i les característiques del grup d'estudiants i de l'equip docent, mentre que a la Taula 36 hi consten les respostes que fan referència a l'organització de la codocència i l'avaluació formativa.

Una primera anàlisi confirma que els grups d'Educació Infantil coincideixen en la llengua vehicular del mòdul, el nombre d'estudiants i la composició de l'equip docent, mentre que els grups d'Educació Primària difereixen en tots aquests aspectes (Taula 35).

Una dada molt significativa que ja hem avançat en l'apartat 7.2. és l'elevat nombre d'estudiants del grup 1 d'Educació Primària (seixanta-tres). Com es pot veure en les respostes recollides a la Taula 38, la ratio d'estudiants condiona l'organització de la codocència i el procés d'avaluació formativa. Per una banda, l'elevat nombre d'estudiants obliga el professorat a dividir el grup en dos subgrups que ocupen aules diferents amb un o dos dels docents que componen l'equip. Tal i com explica el professorat del grup 1 d'Educació Primària, durant el primer semestre es van organitzar per poder ser dos docents a cada aula, com a mínim durant una part de la sessió, i no va ser fins al segon semestre que varen poder coincidir tots tres en les tutories i les avaluacions dels treballs de grup. Per altra banda, l'elevat nombre d'estudiants es tradueix en un elevat nombre de grups de treball (tretze) que cal tutoritzar, de manera que es redueix el temps de què disposa el professorat per al diàleg amb cada grup. A la pregunta *Heu mantingut un diàleg continuat amb els estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge?* responen: *sí, tant com hem pogut donat el nombre elevat d'alumnes*. El diàleg que s'estableix a les tutories amb cada grup és un dels principals instruments d'aprenentatge i d'avaluació formativa del mòdul que es veu clarament afectat per la ratio d'estudiants. Més endavant, en les respostes a les preguntes obertes de la segona part del Qüestionari 2-AL, veurem com alguns estudiants del grup 1 d'Educació Primària, també fan referència a les mancances en la codocència i l'avaluació formativa.

Com hem comentat en l'anàlisi dels resultats de la primera part del Qüestionari 2-AL, el nombre d'estudiants també podria explicar la percepció d'aprenentatge de l'alumnat d'aquest grup, que valoren molt per sota dels altres grups la contribució del PAI al desenvolupament de les seves competències.

Taula 35. Respostes al formulari de dades sobre cada grup classe (I): llengua vehicular, estudiants i equip docent.

RESPOSTES DEL PROFESSORAT AL FORMULARI (I)

		EDUCACIÓ PRIMÀRIA		
		GRUP 1	GRUP 3	GRUP 9
		Català	Català	Anglès
Llengua vehicular				
	Nombre d'estudiants	36	35	63
	Nombre de grups de treball	6	6	6
Estudiants	Característiques del grup	<i>Immatur i poc crític</i>	<i>Compromès, alguns grups força creatius, amb actitud proactiva i ganes de millorar</i>	<i>Molt nombros, exigent amb el professorat i poc autoexigent. Crític, inquiet i divers pel que fa a la motivació: dels reivindicatius i els que tenen interessos fins als més apàtics</i>
	Experiència prèvia de cada docent al PAI	<i>a: 6-9 anys b: 6-9 anys c: 6-9 anys</i>	<i>d: 6-9 anys b: 6-9 anys c: 6-9 anys</i>	<i>a: 6-9 anys g: 0 anys c: 6-9 anys</i>
Equip docent	Experiència prèvia com a equip	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>

Taula 36. Respostes al formulari de dades sobre cada grup classe (II): codocència i avaluació formativa.

RESPOSTES DEL PROFESSORAT AL FORMULARI (II)

		EDUCACIÓ INFANTIL			EDUCACIÓ PRIMÀRIA		
		GRUP 1	GRUP 3	GRUP 1	GRUP 1	GRUP 9	
Codocència	Sessions amb 1 docent	Algunes	Alguna	Una sessió puntual	Algunes		
	Sessions amb 2 docents	Algunes	Cap	El 1r semestre	Algunes		
	Sessions amb 3 docents	La majoria	La majoria	El 2n semestre, en les tutories i presentacions	La majoria		
Avaluació Formativa	Diàleg amb els estudiants	Sí	Sí	Sí, tant com hem pogut donat el nombre elevat d'alumnes	Sí		
	Criteris d'avaluació compartits	Sí	Sí	Sí	Sí		
	Coavaluació	Sí	Sí	Sí, oralment i a través d'un qüestionari durant les presentacions dels grups	En les presentacions dels treballs de grup valoren el treball dels companys i s'estableix un diàleg		
	Autoavaluació	Només el 1r semestre, del treball de grup	Només el 1r semestre, del treball de grup	Sí, tant individual com grupal, a través de qüestionaris al final dels projectes	Només el 1r semestre, del treball de grup		

7.4.1. Les competències que es desenvolupen més

Cinc docents dels sis que formaven els diferents equips de professorat del PAI el curs 2019-20, van considerar que el PAI havia contribuït a millorar *força* o *molt* totes les competències que avalua el Qüestionari 2-PR.

A la taula 37, observem que el 100% dels docents va considerar que el PAI havia contribuït a desenvolupar *molt* la **creativitat** de l'alumnat i el 83% va respondre que l'**aprenentatge cooperatiu** també havia millorat *molt*. A part d'aquestes dues competències, n'hi ha set més que la majoria del professorat va valorar que havien millorat *molt* al llarg del curs.

Taula 37. Qüestionari 2-PR. Competències més desenvolupades segons el professorat.

Competències	% de professorat que respon molt
1. Creativitat	100
2. Aprenentatge cooperatiu	83,3
3. Flexibilitat cognitiva	66,7
4. Transformació de la informació en coneixement	66,7
5. Formació personal i professional a través d'activitats d'expressió	66,7
6. Comunicació a través del llenguatge visual i plàstic	66,7
7. Capacitat d'innovació	66,7
8. Competència digital aplicada a la creativitat i la innovació	66,7

7.4.2. Les competències que es desenvolupen menys

Les competències que van obtenir una valoració més baixa per part del professorat varen ser la **comunicació a través del llenguatge musical** i la **comunicació a través del llenguatge corporal** (amb un 16% de respostes negatives). Analitzant les respostes individuals s'observa que només una participant va considerar que el projecte artístic havia contribuït *poc* al desenvolupament d'aquestes competències, mentre que la resta van considerar que el PAI hi havia contribuït *força* o *molt*. Tot i així, aquests resultats són coherents amb algunes valoracions expressades pel professorat en la segona part del Qüestionari 2-PR, en la qual afirmen que el mòdul promou la creativitat més que el domini dels llenguatges o les tècniques pròpies de cada disciplina: *Es fa prevaldre la reacció imaginativa, per damunt de l'especialització tècnica (D5)*.

7.5. Comparació de resultats entre els Qüestionaris 2-AL i 2-PR (primera part)

La primera evidència que constatem, quan comparem els resultats dels qüestionaris que van respondre l'alumnat i **el professorat, és que el professorat va ser més positiu en les seves valoracions**: van considerar que el PAI havia contribuït a millorar totes les competències i, en onze de les setze competències avaluades, el 100% de les respostes van ser positives. En canvi, si analitzem els resultats del conjunt de l'alumnat (sense tenir en compte les diferències entre els tres grups de la mostra) observem que en totes les competències les respostes positives superen el 50%, però en cap cas arriben al 100%: en les competències més ben valorades, el percentatge de respostes positives oscil·la entre el 75 i el 80%.

Una altra dada molt significativa és la **coincidència en les competències més ben valorades i també en les menys valorades**: l'aprenentatge cooperatiu, la capacitat creativa i la capacitat de transformar la informació en coneixement són les competències que, tant estudiants com professorat, consideren que evolucionen més, mentre que la capacitat de comunicar-se a través del llenguatge corporal i la capacitat de comunicar-se a través del llenguatge musical, són les competències que consideren que evolucionen menys.

A la Taula 38 s'hi mostren les competències més ben valorades per l'alumnat i el professorat.

Taula 38. Qüestionari 2-AL i 2-PR (1a part). Competències que es desenvolupen més.

Competències que es desenvolupen més segons l'alumnat i el professorat				
	Alumnat	%	Professorat	%
1	Aprenentatge cooperatiu	80,6	Creativitat	100
2	Transformació de la informació en coneixement	77,4	Aprenentatge cooperatiu.	100
3	Capacitat d'innovació	75	Flexibilitat cognitiva.	100
4	Creativitat	75	Transformació de la informació en coneixement.	100

Nota: A les columnes "%" es mostren els percentatges de participants que han respost força o molt.

A la Taula 39 s'hi mostren les competències menys ben valorades per l'alumnat i el professorat.

Taula 39. Qüestionari 2-AL i 2-PR (1a part) Competències que es desenvolupen menys.

Competències que es desenvolupen menys segons l'alumnat i el professorat				
	Alumnat	%	Professorat	%
1	Comunicació a través del llenguatge corporal	47,6	Comunicació a través del llenguatge corporal	16,7
2	Comunicació a través del llenguatge musical	46	Comunicació a través del llenguatge musical	16,7
3	Capacitat de diàleg	40,4		

Nota: A les columnes "%" es mostren els percentatges de participants que han respost poc o molt poc.

Docents i alumnat coincideixen en valorar que la capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic millora més que la comunicació a través dels llenguatges musical i corporal. Com ja hem comentat, aquest resultat es pot interpretar com una dada puntual del curs 2019-20, en què la situació de confinament causada per la pandèmia de COVID-19 va condicionar molt les activitats del mòdul, o com una evidència que, generalment, les propostes de treball del PAI incideixen més en el llenguatge visual i plàstic que en els altres llenguatges.

7.6. Comparació entre els resultats dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR (primera part) i els resultats de Fontanet (2017)

Comparar els resultats de la primera part dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR amb les conclusions de la investigació de Fontanet (2017) ens permet aproximar-nos a l'objectiu principal d'aquesta tesi: *conèixer la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències professionals de les futures i els futurs mestres, a partir de les percepcions de l'alumnat i el professorat del Projecte.*

Els resultats de Fontanet (2017) estableixen les competències que, segons una mostra d'experts en educació i de responsables d'equips directius d'escoles, són més necessàries per donar resposta als reptes que afronta el col·lectiu de mestres del segle XXI. Així, si comparem aquest llistat de competències necessàries amb les respostes de l'alumnat i el professorat al Qüestionari 2-AL i 2-PR, podem concloure quines d'aquestes competències es promouen des del PAI, segons la percepció dels seus participants.

A continuació, les Taules 40, 41, 42 i 43 mostren la relació entre els resultats de Fontanet (2017) i els dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR per a cada una de les quatre categories competencials: personals disciplinàries, personals socioemocionals, relacionals i instrumentals.

7.6.1. Competències personals disciplinàries

Les competències personals disciplinàries (taula 42) no consten entre les més destacades pels professionals entrevistats i enquestats per Fontanet (2017), sinó que, segons els seus resultats, ocuparien un lloc secundari en el perfil del mestre del segle XXI. Si confrontem aquests resultats amb les valoracions expressades per l'alumnat i el professorat del PAI, observem que les competències directament vinculades als llenguatges específics de cada disciplina són precisament les que menys s'han desenvolupat al llarg del curs, amb l'excepció de la comunicació a través del llenguatge visual i plàstic, que obté una valoració més positiva.

Taula 40. Competències personals disciplinàries: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR.

Competències personals disciplinàries		
Resultats de Fontanet (2017)	Qüestionari 2-AL	Qüestionari 2-PR
Occupen un lloc secundari entre les competències professionals del mestre del segle XXI.	1. La comunicació a través del llenguatge corporal i la comunicació a través del llenguatge musical són les competències que els estudiants consideren que milloren menys en el transcurs del PAI.	1. L'alumnat no millora tant la seva capacitat de comunicació a través dels llenguatges musical i corporal com d'altres competències associades al PAI.
	2. La comunicació a través del llenguatge visual i plàstic millora més que la comunicació a través dels llenguatges musical i corporal.	2. La capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic sí que és considerada una de les competències que milloren molt en el transcurs del PAI.

7.6.2. Competències personals socioemocionals

Les competències personals socioemocionals són les considerades com a més importants segons els resultats de Fontanet (2017). Entre aquestes competències destaquen l'aprenentatge permanent, la responsabilitat en el treball, la flexibilitat cognitiva i la creativitat. A la Taula 43 es mostra com el 100% del professorat i un 75% de l'alumnat del PAI consideren que la creativitat és una de les competències que més es promouen des del mòdul. Un 66% del professorat també va valorar que el PAI havia contribuït molt al desenvolupament de la flexibilitat cognitiva i de la capacitat de formar-se personalment i professional a través d'activitats d'expressió.

Taula 41. Competències personals socioemocionals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR.

Competències personals socioemocionals		
Resultats de Fontanet (2017)	Qüestionari 2-AL	Qüestionari 2-PR
Competències més valorades	Competències personals que es desenvolupen <i>força o molt</i> al PAI.	Competències personals que es desenvolupen <i>molt</i> al PAI.
1. Aprenentatge permanent. 2. Responsabilitat en el treball. 3. Intel·ligència emocional, flexibilitat cognitiva i creativitat	Creativitat (75%)	1. Creativitat (100%) 2. Flexibilitat cognitiva (66,7%) 3. Formació personal i professional a través d'activitats d'expressió (66,7%)

7.6.3. Competències relacionals

La capacitat de treball cooperatiu o col·laboratiu és la competència relacional considerada més important per al perfil professional dels mestres d'avui, segons els resultats de Fontanet (2017). Aquesta competència és també la que obté un percentatge més alt de respostes positives entre l'alumnat del PAI i la segona més ben valorada entre el professorat. Un 80% de l'alumnat considera que el PAI contribueix *força* o *molt* al desenvolupament de l'aprenentatge cooperatiu, mentre que entre els docents, un 83% opina que aquesta competència millora *molt* al llarg del curs.

Taula 42. Competències relacionals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR.

Competències relacionals		
Resultats de Fontanet (2017)	Qüestionari 2-AL	Qüestionari 2-PR
Competències més valorades	Competències personals que es desenvolupen <i>força</i> o <i>molt</i> al PAI.	Competències personals que es desenvolupen <i>molt</i> al PAI.
1. Treball cooperatiu /col·laboratiu.	Aprenentatge cooperatiu (80,6%)	Aprenentatge cooperatiu (83,3%)
2. Capacitat d'acompanyar, tutoritzar, orientar i motivar.		

7.6.4. Competències instrumentals

Pel que fa a les competències instrumentals, el professorat i l'alumnat del PAI coincideixen en destacar la capacitat de transformar la informació en coneixement i la capacitat d'innovar com les dues competències instrumentals que més es promouen des del PAI. En canvi, Fontanet (2017) conclou que les competències relacionades amb la recerca i la innovació van ser poc valorades pels experts en educació participants en el seu treball de recerca, excepte la competència tecnològica-digital aplicada a la innovació.

Taula 43. Competències instrumentals: resultats de Fontanet (2017) i dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR.

Competències personals socioemocionals		
Resultats de Fontanet (2017)	Qüestionari 2-AL	Qüestionari 2-PR
Competències més valorades	Competències personals que es desenvolupen <i>força o molt</i> al PAI.	Competències personals que es desenvolupen <i>molt</i> al PAI.
1. Gestió de grups.	1. Transformació de la informació en coneixement (77,4%)	1. Transformació de la informació en coneixement (66,7%)
2. Desenvolupar estratègies d'aprenentatge.	2. Capacitat d'innovació (75%)	2. Capacitat d'innovació (66,7%)
3. Comunicació oral i escrita.		3. Competència digital aplicada a la creativitat i la innovació (66,7%)
4. Saber utilitzar diferents estratègies d'aprenentatge i crear nous entorns d'aprenentatge		
5. La competència plurilingüe		
6. Competència tecnològica-digital relacionada amb innovació, recerca, actualització i usos creatius.		

En síntesi, podem concloure que els resultats que obtenim de la primera part dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR són coincidents amb els resultats de Fontanet (2017), tant pel que fa a les competències personals disciplinàries i socioemocionals, com pel que fa a les relacionals. Així, basant-nos en la confrontació de resultats, podem afirmar que el PAI promou dues de les competències considerades (per una àmplia mostra d'equips directius d'escoles i d'experts en educació) com a més importants en el perfil de mestre del segle XXI: la creativitat i la capacitat de treball cooperatiu.

7.7. Resultats del Qüestionari 2-AL (segona part)

Al capítol 6 explicàvem que els instruments dissenyats per al treball de camp (qüestionaris i entrevistes) han permès diferents aproximacions a l'objecte d'estudi sempre des d'una perspectiva qualitativa, malgrat que l'anàlisi de les dades obtingudes ha requerit, donada la seva diversitat, un procés inductiu, en alguns casos, i deductiu en altres. Per tal d'analitzar les opinions que expressa l'alumnat del PAI en les preguntes obertes del Qüestionari 2-AL, hem definit diverses categories a partir de les seves respostes. Cada pregunta de la segona part del Qüestionari 2-AL ens permet conèixer la valoració de l'alumnat sobre una de les característiques intrínseques del PAI: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa. Les categories que emergeixen en l'anàlisi de les respostes a cada pregunta posen de manifest la diversitat d'opinions expressades i la freqüència de cada una d'elles. En alguns casos, els participants expressen dues o més idees que hem relacionat amb categories diferents i és per això que el nombre total de respostes que consten a les taules de resultats (Taulas 44- 48) pot ser superior al de participants.

7.7.1. Pregunta 1: què creus que aporta la interdisciplinarietat al Projecte?

En l'anàlisi de les respostes a la pregunta *Què creus que aporta la interdisciplinarietat al Projecte?* hi trobem diferents reflexions que hem agrupat en quatre categories diferents:

- a. La globalitat, la interrelació de llenguatges, una visió més àmplia de l'objecte d'estudi.

Les respostes més freqüents de l'alumnat dels tres grups de la mostra són les que fan referència a la visió global de l'objecte d'estudi que comporta la mirada interdisciplinària. La majoria són respostes breus i poc concretes: *aporta una visió global i una experiència i aprenentatges més rics* (EI 32).

- b. Les aportacions de la interdisciplinarietat a la formació personal de l'estudiant.

En les respostes agrupades en aquesta categoria, l'alumnat opina que la interdisciplinarietat fomenta la creativitat i la reflexió: *desperta la sensibilitat estètica i incita a la reflexió crítica* (EI 49); *comporta veure els elements fora del seu àmbit habitual. Veure que un element plàstic pot tenir la seva representació en el món de la música i en el corporal* (EP1-16); *trencar fronteres i sortir de la zona de confort alhora que un aprofundiment molt més gran de qualsevol aspecte* (EP9-5).

- c. L'aplicació a l'escola de la interdisciplinarietat.

En relació a l'aplicació a l'escola, l'alumnat destaca que la interdisciplinarietat és coherent amb l'aprenentatge globalitzat dels infants i que l'experiència del PAI ha estat un exemple per a la seva futura tasca com mestres: *el fet que tres branques com aquestes puguin interconnectar-se mitjançant un projecte demostra que aquesta metodologia és possible i aporta molts beneficis* (EI 41); *poder treballar globalment i així afavorir l'aprenentatge integral dels infants* (EI 45). Mentre que, per a alguns estudiants d'Educació Infantil el PAI ha estat una mostra de treball interdisciplinari coherent amb el caràcter global de l'aprenentatge a l'etapa d'Educació Infantil, per a d'altres estudiants d'Educació Primària ha estat una descoberta: *ens aporta una nova visió de l'escola i de la manera d'aprendre ja que per la gran majoria de nosaltres les assignatures han anat compartimentades sempre* (EP9-4).

- d. La relació entre les disciplines del PAI.

En aquesta categoria hem agrupat les respostes que fan referència a la relació que s'ha establert entre les tres disciplines que conformen el PAI: l'educació visual i plàstica, l'educació musical i l'educació física. Hi trobem afirmacions contradictòries: mentre alguns estudiants afirmen que les tres matèries han estat presents en totes les propostes del curs, d'altres expliquen que no han vist aquesta interrelació i que no sabrien encara com aconseguir-la: *totes tres tenen elements que es relacionen i en totes les exposicions i espectacles que hem vist i els projectes que hem realitzat estaven presents i depenien una de l'altra* (EI 39); *No hi ha hagut el mateix pes de tots els llenguatges* (EP1-15); *depenent del grup et centres en una o altra, ajuntar les tres disciplines és molt difícil i encara no sabia com fer-ho* (EP9-10).

Una altra dada significativa és l'elevat nombre de respostes que no hem pogut considerar com a vàlides (34%): algunes no aporten cap informació i d'altres són ambigües o responen a una altra qüestió. Possiblement, la complexitat de la pregunta, que requereix una capacitat d'abstracció i reflexió important, és la causa que molts estudiants no la responguin. En les quatre preguntes següents, més vinculades l'experiència personal de l'alumnat en el transcurs del PAI, el nombre d'estudiants que no responen al contingut de la pregunta és molt inferior.

Taula 44. Qüestionari 2-AL (segona part). Què aporta la interdisciplinarietat al PAI?

Categories	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total per categoria
a. La globalitat, la interrelació entre llenguatges, una visió més àmplia de l'objecte d'estudi	17	13	4	34
b. Aportacions a la formació personal	7	8	4	19
c. L'aplicació a l'escola de la interdisciplinarietat	10	3	4	17
d. Percepció de la relació entre les disciplines del PAI	4	5	1	10
e. No responen la pregunta llenguatge musical	23	12	8	43 (34%)
Total de respostes per grup	61	41*	21	123

*Nota: Al grup d'Educació Primària 1 alguns estudiants donen més d'una resposta.

7.7.2. Pregunta 2: com valora la codocència en el Projecte Artístic?

En resposta a la pregunta *Com valora la codocència en el Projecte Artístic?*, els estudiants han reflectit de manera molt personal la seva experiència durant el curs i concretament la seva relació amb el professorat en les tutories. Així, els resultats han estat clarament diferents en els dos grups classe d'Educació Infantil que fins ara havíem considerat com un sol grup. Ja hem comentat que es tracta de dos grups amb el mateix nombre d'estudiants i gairebé amb el mateix equip de professorat. Aquestes circumstàncies han fet que el plantejament de les diferents propostes del mòdul hagi estat paral·lel als dos grups, tant pel que fa als continguts com pel que fa als aspectes formals i organitzatius (pautes de treball, calendarització, organització de les tutories, criteris d'avaluació, etc). Malgrat tot, segons la descripció dels grups que ha fet l'equip docent al formulari, l'actitud de les estudiants ha estat radicalment diferent: "proactives i creatives" en un grup, "imadures i poc crítiques" a l'altre (vegeu la Taula 35). És probable que el caràcter dels grups, les seves expectatives i les seves experiències prèvies, hagin condicionat tot el procés d'aprenentatge i això explicaria les diferències en les valoracions sobre la codocència. Mentre que en un grup predomina la idea que la diversitat d'opinions aporta riquesa i afavoreix el procés creatiu, a l'altre hi trobem reiteradament la queixa que aquesta diversitat en les aportacions del professorat les desorienta i confon.

A continuació analitzem les respostes més freqüents en cada un dels grups de la mostra, agrupades en les categories que recull la Taula 45.

- Més de la meitat d'estudiants del grup 1 de tercer d'Educació Infantil ha fet una valoració negativa de la codocència (51%) amb arguments molt similars en tots els casos: *Cada docent pensa una cosa i al final no saps que es lo bo* (EI 11); *Penso que està bé, però considero que les mestres haurien de posar-se més d'acord a l'hora d'expressar les seves opinions ja que en alguns moments es contradiuen i això genera dubtes als estudiants* (EI 18); *Moltes vegades ens ha confós, perquè les opinions de les mestres no eren les mateixes i cadascuna deia una cosa* (EI 27). En canvi, al grup 3 d'Educació Infantil, les valoracions són gairebé totes positives (87%) i les reflexions són diverses, més elaborades i, en molts casos, contràries a les opinions de les estudiants del grup 1: *Penso que poder obtenir diferents visions de diferents persones ajuda molt a aclarir dubtes, dissenyar propostes i enriquir-les* (EI 40); *La codocència ens ha aportat poder treballar sense haver de pensar per un únic públic (ja que a vegades caiem en aquesta trampa pel fet de voler acontentar al professor/a)* (EI 44); *Mentre una pot ser que et digui les coses més positives, l'altre et dona la part més crítica i això provoca una balança que ajuda al procés de creació i de construir aquest aprenentatge* (EI 52); *Positiva, ja que és enriquidora; una polifonia d'idees i parers* (EI 61).
- Al grup 1 d'Educació Primària els participants que han valorat positivament la codocència representen un 42% del total. La majoria argumenten que la codocència aporta diferents punts de vista sobre un mateix projecte: *Penso que la codocència és una bona opció en una assignatura tan creativa com és el projecte artístic, ja que es necessita més d'un punt de vista i coneixements sobre els tres àmbits d'estudi* (EP1-27); en aquest grup, també és significatiu el nombre d'estudiants (23%) que han considerat que la codocència és un recurs interessant però hi han trobat alguna mancança en la seva experiència personal al Projecte: *La codocència en general és molt positiva i és un gran avantatge pel desenvolupament dels infants, però s'ha d'organitzar i coordinar molt bé, ja que la presència de diferents mestres suposa tres pensaments i tres maneres de treballar diferents i s'ha de trobar aquesta connexió que, en aquest projecte, a vegades ha mancat.* (EP1-12); *Per una banda presenta aspectes positius, ja que tens punts de vista diferents que et poden ajudar. Però per altra banda en la meua opinió les tres assignatures no estan presents de la mateixa manera* (EP1-23). També destaca el 15% d'estudiants que afirmen que hi ha hagut poca codocència, pel fet que sovint, aquest grup classe que era molt nombrós, s'havia de dividir de manera que cada docent treballava amb una part del grup: *En la majoria de sessions el grup s'ha partit i cada mestra ha estat amb un grup. Així doncs, ni estavem en el mateix temps, ni en el mateix espai, ni amb diferents mestres alhora* (EP1-4); *Han estat poques les sessions en les quals hagin estat presents les tres professores, fent que sovint haguem hagut de fer un trasllat d'allò treballat en la sessió anterior a alguna d'elles* (EP1-19). Aquesta opinió no s'ha manifestat en cap dels altres grups.

- Finalment, al grup d'Educació Primària en anglès, només un 34% de l'alumnat ha fet una valoració positiva de la codocència. Els arguments dels estudiants descontents amb la codocència són molt similars als del grup 1 d'Educació Infantil: *Tenien diferents opinions, la qual cosa dificultava el desenvolupament de les activitats i els projectes, ja que portava certes confusions al grup* (EP9-8). En la descripció d'aquest grup classe, l'equip docent destaca el seu caràcter proactiu, la resposta positiva davant de les propostes i els reptes del PAI però, alhora, la seva "tendència a recórrer a pautes i guies de treball tancades" (vegeu la Taula 37)

Podríem dir que l'alumnat menys autònom o habituat a un estil més directiu de docència, se sent desorientat davant d'un equip docent que, malgrat parteix d'unes demandes acordades i pautades, expressa opinions diverses en relació al seu treball. En canvi, l'alumnat capaç de liderar el seu propi procés d'aprenentatge i que no té por de prendre decisions, agraeix la riquesa que aporta un equip de docents interdisciplinari amb diferents perspectives sobre un mateix objecte d'estudi.

Taula 45. Qüestionari 2-AL (segona part). Com valors la codocència al PAI?

Categories	Ed. Infantil 1 (n=31)	Ed. Infantil 3 (n=31)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total per categoria
a. La codocència ha estat positiva	6 (19%)	27 (87%)	16 (42%)	8 (34%)	57 (45%)
b. La codocència ha estat negativa	16 (51%)	1 (3%)	8 (21%)	11 (47%)	36 (29%)
c. La codocència és positiva però en aquest cas no ha funcionat	4	1	9 (23%)	1	15
d. Hi ha hagut poca codocència	-	-	6 (15%)	-	6
e. No responen la pregunta	4	2	1	1	8
Total de respostes per grup	30	31	40*	21	122

*Nota: Al grup d'Educació Primària 1 un estudiant dona més d'una resposta.

7.7.3. Pregunta 3: què has après dels processos creatius?

L'alumnat ha donat una gran diversitat de respostes en relació a la seva experiència d'aprenentatge a través dels processos creatius. A continuació destaquem les opinions que han estat més compartides:

- Una de les respostes més freqüents a aquesta pregunta (19%) és que els processos creatius han ajudat l'alumnat a desenvolupar la creativitat: *he trobat aquesta creativitat que no sabia que tenia* (E1 5). En aquest procés de desenvolupament de la creativitat, alguns participants destaquen el treball en grup i també la capacitat de superació de les dificultats, concretament

les derivades del confinament a causa de la pandèmia de COVID-19: *he après a desenvolupar molt més la meua creativitat, indagant, cercant referents, buscant noves idees per internet i també gràcies a la col·laboració entre les companyes* (EI 58); *hem après a adaptar-nos, a escoltar-nos, a ser crítiques amb el que diem, a no conformar-nos* (EI 43); *he après a treballar en equip creativament i envers qualsevol situació (covid-19)* (EI 1); *a treballar en grup i ser resilients, creatives i constants* (EI 2).

- L'expressió a través de diferents llenguatges ha estat un altre dels aprenentatges destacats per l'alumnat del Projecte: *he après diferents maneres d'expressar allò que vull dir sense utilitzar les paraules* (EP1- 20); *he après, o si més no he millorat, com expressar-me mitjançant les arts* (EP1-31).
- Com en la pregunta sobre l'aportació de la interdisciplinarietat a la seva formació, l'alumnat també fa referència a les aplicacions a l'escola de la seva experiència de procés creatiu: *he après com incorporar l'art a l'escola* (EI 32); *a fer propostes on estiguin presents els tres llenguatges* (EI 47).
- Un nombre significatiu d'estudiants (27%) expliquen que han après a treballar d'una manera diferent, ampliant i aprofundint la mirada sobre l'objecte d'estudi, planificant el seu propi procés d'aprenentatge, respectant el temps que requereix cada pas d'aquest procés, amb una actitud valenta i flexible per arriscar i aprendre dels errors i per tornar enrere quan calgui. Hem agrupat totes aquestes respostes en una única categoria perquè pensem que estan interconnectades i íntimament relacionades amb el mètode i l'actitud de treball que requereixen els projectes artístics. Reproduïm algunes d'aquestes opinions:
 - *M'han ajudat sobretot a fixar-me més en els detalls, a pensar més en el perquè de les coses, a concentrar-me en allò que estic escoltant, que estic veient, etc.* (EI 22).
 - *He après a tenir la mentalitat més oberta, que s'ha de partir d'una idea i cercar per tal de trobar el resultat final i, que això requereix temps, esforç i molta recerca, és a dir, que "s'ha d'anar tirant del fil"* (EI 26).
 - *Crec que he pogut construir jo el meu aprenentatge (...) També he après a mirar fora de la caixa, a intentar coses noves, a equivocar-me i saber com millorar-ho* (EI 50).
 - *He pogut adonar-me que d'una idea inicial pot sorgir tot un procés canviant que fa que el resultat final sigui molt diferent del que en un primer moment s'havia plantejat. Considero que aquesta capacitat d'adaptació, improvisació i flexibilitat és dels millors aprenentatges que he tingut* (EI 46).
 - *He après a anar pas per pas, vull dir començar a pensar fins on vull arribar i no anar al producte final, sinó estirar del fil fins que arribi al final* (EI 44).

A continuació, la Taula 46 mostra la diversitat de respostes de l'alumnat agrupades en nou categories.

Taula 46. Qüestionari 2-AL (segona part). Què has après dels processos creatius del curs?

Categories	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total per categoria
a. La creativitat	16	4	4	24 (19%)
b. El treball en grup	7	5	1	13
c. La capacitat de superació de les dificultats	5	-	1	6
d. La recerca, els referents	4	3	2	9
e. Les aplicacions a l'escola, la innovació	6	5	2	13
f. El procés i l'actitud de treball	15	12	7	34 (27%)
g. L'expressió i comunicació	5	7	2	14
h. El coneixement d'un mateix	1	3	-	4
i. Valoracions negatives	8	10	3	21 (17%)
j. No responen a la pregunta	10	5	2	17
Total de respostes per grup	77	54	24	155

Si comparem les respostes a aquesta pregunta amb les competències que han estat més ben valorades per l'alumnat en la primera part del Qüestionari 2-AL, trobem que tant la creativitat com l'aprenentatge cooperatiu (les dues competències que evolucionen més durant el curs) destaquen també quan l'alumnat descriu els aprenentatges implícits en la seva experiència de procés creatiu. Així, les respostes a les preguntes obertes confirmen els resultats obtinguts en les respostes a les escales Likert del mateix qüestionari.

Les valoracions sobre els dos projectes creatius que l'alumnat ha desenvolupat durant el curs han estat majoritàriament positives, però també n'hi ha hagut de negatives (17%) que posen l'accent en la pressió i angoixa que els ha suposat haver d'afrontar un tipus de demandes (creatives i poc pautades) a les quals no estan habituats: *per mi ha estat una experiència negativa, perquè he sentit molta pressió alhora de fer uns treballs no duts a terme anteriorment* (EI 9); *l'angoixa del començament feia que inconscientment em posés una barrera i no em deixés avançar cap a la idea final* (EI 41); *s'hauria de realitzar més guies per part del professorat perquè a vegades no teníem tota la informació o no enteníem el que volien exactament* (EP9-10).

Al grup 1 d'Educació Primària les crítiques se centren en la percepció d'alguns estudiants de què l'equip docent va imposar el seu criteri en el desenvolupament dels projectes creatius: *no se'ns ha permès ser creatius, ens han modificat les propostes com han volgut* (EP1-1); *les professores han decidit gran part dels projectes* (EP1-21).

7.7.4. Pregunta 4: creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?

De totes les respostes a aquesta pregunta només n'hi ha hagut quatre de negatives. Una d'elles fa referència a la necessitat que es formi els estudiants en l'aprenentatge cooperatiu: *l'aprenentatge cooperatiu pot ser una molt bona manera de treballar si es fa bé, però abans se'ns hauria d'ensenyar o guiar en aquest aspecte perquè realment funcionés* (EI 51). Aquesta idea també és present en alguna de les respostes positives: *sí, però és una tasca molt difícil, ja que la gran part de nosaltres acostumem a fer treballs en grup, mitjançant la repartició de les diferents feines* (EP1-31). Les altres tres respostes negatives defensen que el procés creatiu és personal i que és difícil compartir-lo, un argument que també esgrimeixen alguns estudiants que consideren que l'aprenentatge cooperatiu pot facilitar els processos creatius: *Sí i no, atès que el procés creatiu és molt individual i personal* (EP1-18).

Entre les respostes afirmatives, l'argument més freqüent (33%) ha estat la diversitat de punts de vista que aporta l'aprenentatge cooperatiu, que permet modificar i millorar una idea creativa:

- *L'equip és indispensable. Una idea es fa realitat perquè cadascú hi diu la seva, tothom la modifica lleugerament i fa que aquesta sigui millor* (EI 39).
- *Penso que sense un aprenentatge cooperatiu en les propostes que hem fet aquest any no podríem haver obtingut tan bons resultats, ja que treballant amb més gent et vas qüestionant unes a les altres, ens fem crítiques constructives i això ajuda en el procés creatiu i en el resultat final* (EI 40).
- *Sí, sens dubte, enriqueix de coneixements i sensibilitats compartides; és transformador* (EI 55).
- *I tant! Veure noves perspectives i visions, compartir opinions i descobrir noves maneres de fer només es pot fer a través del treball en petits grups.* (EP1-20)

Algunes d'aquestes respostes afirmatives (vint-i-cinc) ho són amb matisos que apunten principalment a dues de les condicions de l'aprenentatge cooperatiu: per una banda, són imprescindibles la responsabilitat i el compromís de cada participant en el treball de grup, que consideren que s'hauria de reflectir en la qualificació final; per altra banda, els participants creuen que cal dominar certes habilitats socials, com la capacitat de dialogar, respectar les opinions dels altres, acceptar les crítiques i arribar a acords.

Taula 47. Qüestionari 2-AL (segona part). L'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?

Categories	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total per categoria
a. Sí	53	35	18	106 (78%)
b. No	2	2	0	4
c. Sí, però cal que es donin determinades condicions.	14	8	3	25 (18%)
d. No hi ha hagut aprenentatge cooperatiu	-	-	1	1
Total de respostes per grup	69	45	22	136

7.7.5. Pregunta 5: consideres que l'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?

En relació a l'avaluació, el Qüestionari 2-AL planteja dues preguntes diferents: *Consideres que l'avaluació del Projecte ha estat formativa? Com la valores?* En alguns casos els participants han respost les dues preguntes i en d'altres només una o cap. Hem agrupat en una única categoria les respostes que afirmen que l'avaluació ha estat formativa i les que fan una valoració positiva de l'avaluació del PAI donat que els arguments són molt similars en tots dos casos. De la mateixa manera, també hem agrupat les respostes que fan una valoració negativa de l'avaluació amb les que defensen que no ha estat formativa (vegeu la Taula 48)

Taula 48. Qüestionari 2-AL (segona part). L'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?

Categories	Ed. Infantil (n=62)	Ed. Primària 1 (n=39)	Ed. Primària 9 (n=23)	Total per categoria
a. Ha estat formativa/ la valoro positivament	40	17	11	68 (58%)
b. No ha estat formativa/ la valoro negativament	9	16	4	29
c. No responen	9	5	5	19
Total de respostes per grup	58	38	20	116

La majoria de les respostes a aquesta pregunta han estat positives: un 68% del total d'estudiants ha valorat positivament l'avaluació del PAI.

Entre les respostes de les alumnes d'Educació Infantil n'hi ha només nou de negatives (un 14%) que corresponen totes al mateix grup classe (el grup 1 d'Educació Infantil). Un dels arguments que justifiquen les valoracions negatives és l'opinió que no s'han pogut autoavaluar ni co-avaluar: *No ha estat formativa....no hem pogut autoavaluar-nos, no ens hem pogut avaluar entre nosaltres...* (EI 7). També comparteixen aquesta idea algunes de les estudiants que han valorat positivament l'avaluació i fins tot algunes de les que consideren que ha estat formativa: *Crec que sí que ho ha estat, però hi ha hagut poca valoració entre iguals, ja que no tothom hi participava* (EI 46); *Considero que unes pantes haurien anat bé per fer aquesta autoavaluació i l'avaluació entre iguals. Tot i això, valoro molt positivament l'avaluació continuada i a través del diàleg* (EI 49).

També hi ha estudiants que consideren que s'han enriquit amb les aportacions del companys (*Penso que tant l'alumnat com el professorat hem pogut dir coses dels projectes de les companyes i això ha fet que entre tots ens ajudéssim* (EI 17)), però l'argument més freqüent entre les alumnes que afirmen que l'avaluació ha estat formativa és el seguiment dels processos creatius a través de les tutories:

- *Sí que considero que ha estat formativa, ja que totes les tres mestres ens han acompanyat en el procés de creació i han pogut observar la nostra evolució* (EI 40).

- *Durant tot el procés de creació, hem anat tenint feedbacks de les mestres, ens han avaluat com a equip i com a individus, i hem consensuat el nostre procés d'aprenentatge* (EI 42).
- *És un acompanyament de les mestres positiu en què l'alumna pren consciència del seu procés d'aprenentatge, donant peu a la metacognició* (EI 58).

Al grup 1 d'Educació Primària, les respostes estan dividides en dues opinions contraposades: per una banda, els qui consideren que l'avaluació ha estat formativa i en fan una valoració positiva (43,5%) i, per l'altra, els qui consideren que no ha estat formativa i en fan una valoració negativa (41,5%). Entre les raons que justifiquen aquestes posicions també hi trobem arguments contraposats: set participants afirmen que l'avaluació ha estat continuada, mentre que n'hi ha deu que argumenten que no ho ha estat o que han trobat a faltar més feedback de les professores durant el curs. Una altra de les queixes compartides pels estudiants ha estat la manca d'uns criteris d'avaluació clars i objectius.

Al grup 9 d'Educació Primària les respostes positives en relació a l'avaluació superen el 50% del total. Potser pel fet que aquesta ja era la darrera pregunta del qüestionari, hi ha pocs participants que justifiquin les seves respostes, però ens ha semblat destacable la proposta d'un/a estudiant que opina que es podria consensuar la qualificació del Projecte en el marc del diàleg entre professorat i estudiants a les tutories: *Sí, en el sentit que ha estat continuada però trobo que ja que hi ha unes tutories tan potents estaria bé que la nota fos fins i tot consensuada* (EP9-5).

7.8. Resultats del Qüestionari 2-PR (segona part)

Les respostes del professorat a les preguntes obertes de la segona part del Qüestionari 2-PR, són força coincidents i majoritàriament positives. Els docents destaquen les aportacions de cada una de les característiques intrínseques del PAI al procés d'aprenentatge de l'alumnat, però també en reconeixen les febleses, sobretot en relació a l'avaluació.

7.8.1. Pregunta 1: què creus que aporta la interdisciplinarietat al Projecte?

Totes les valoracions del professorat sobre la interdisciplinarietat són positives. Els docents justifiquen la necessitat d'interrelacionar les disciplines amb múltiples arguments que coincideixen amb els de l'alumnat: la mirada holística, que permet una aproximació més fidel a la realitat; la creativitat, que sorgeix de la relació entre perspectives i disciplines; el desenvolupament de la imaginació per sobre de l'especialització; la formació global dels infants en totes les seves intel·ligències.

7.8.2. Pregunta 2: com valora la codocència en el Projecte Artístic?

A diferència de les opinions expressades pels alumnes, totes les valoracions sobre la codocència que fa el professorat són positives. Destaquen la seva incidència en el procés d'ensenyament-aprenentatge tant de l'estudiant com del propi docent:

- Pel que fa al professorat, consideren que la codocència suposa un suport i alhora una provocació, entesa com la retroalimentació en les seves aportacions. També afirmen que demana un exercici de flexibilitat, coherència i autocrítica.
- Pel que fa a l'alumnat, opinen que la codocència els *aporta una mirada polièdrica* (D3), la diversitat de punts de vista sobre un mateix problema i el coneixement d'experts en diferents disciplines. A més, *afavoreix la síntesi de continguts i llenguatges* (D4) i constitueix un *exemple* per als futurs mestres *de com es pot treballar en equip a les escoles* (D3).

Ja hem comentat que aquesta mirada polièdrica i la diversitat de punts de vista, han estat valorades molt positivament per alguns estudiants, mentre que per a d'altres ha suposat una dificultat afegida i una font de confusió.

7.8.3. Pregunta 3: què aprenen els estudiants dels processos creatius?

Totes les valoracions del professorat sobre els processos creatius són positives. A la pregunta sobre quins aprenentatges promou el procés creatiu, coincideixen en destacar la recerca (l'observació, l'exploració amb els cinc sentits, la fonamentació en els referents), l'esperit crític (el dubte, la capacitat de fer-se preguntes *amb actitud reflexiva, analítica, oberta* (D3)), la flexibilitat per *canviar les idees prèvies* (D2), la creativitat (la imaginació, la metàfora). Totes aquestes competències, segons els docents, es posen en joc en un procés grupal que requereix el domini d'unes habilitats interpersonals per tal d'assolir l'objectiu (la presentació del producte final).

Diversos docents posen l'èmfasi en la metodologia projectual i la importància de vivenciar el procés creatiu per tal d'integrar l'experiència i aplicar-la en el seu futur professional: *elaborar un procés creatiu ajuda a ordenar els passos a seguir per abordar un objectiu més enllà d'un projecte artístic* (D1); *és bàsic viure l'experiència d'un projecte concret per entendre què és treballar per projectes* (D3).

Finalment, un dels docents (D6) destaca dues de les dificultats dels processos creatius: la manca d'experiència prèvia dels estudiants (*els pocs incentius de caràcter creatiu que al llarg de la seva vida escolar han rebut*) i la manca de *temps per assimilar aquesta experiència i interioritzar-la*.

L'opinió del professorat sobre els aprenentatges implícits en l'experiència de procés creatiu coincideix amb les respostes de l'alumnat, que també destaca la creativitat, el treball en grup i, sobretot, la metodologia projectual, començant per la mirada atenta i oberta sobre l'objecte d'estudi i passant per la construcció del propi procés d'aprenentatge, respectant el temps que demana cada pas del procés, amb una actitud crítica i flexible per aprendre de l'error i tornar enrere quan calgui.

7.8.4. Pregunta 4: creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?

Els docents coincideixen en què l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius: *sempre* (D1); *majoritàriament sí* (D2); *totalment convençuda del valor del grup com a comunitat d'aprenentatge* (D3);

sens dubte, sobretot quan l'alumne no està prèviament iniciat en cap àmbit dins les arts (D5). Com els estudiants, destaquen la riquesa que aporten diferents visions sobre un mateix problema, la suma de talents i singularitats, la recerca en equip, el diàleg, les idees i emocions compartides. Per altra banda, també destaquen que la idiosincràsia de les activitats del PAI *assegura una interdependència positiva entre els/les participants (D4)* de cada grup, donat que són activitats presencials, expressives, que requereixen d'una gran implicació personal i grupal. En definitiva, el procés creatiu i l'aprenentatge cooperatiu es retroalimenten positivament.

7.8.5. Pregunta 5: consideres que l'avaluació del Projecte Artístic ha estat formativa? Com la valores?

Només un docent afirma que el procés d'avaluació de l'alumnat del PAI ha estat totalment formatiu. Els altres, malgrat el valoren positivament, expressen que es podria millorar: *s'intenta (D1); podem encara millorar-la (D2); les tutories i els debats han permès força transparència (D5); ha estat formativa, de totes maneres sempre pot ser més profitosa, crítica, reflexiva... (D6).*

Els docents apunten diverses dificultats que caldria superar per avançar en l'avaluació formativa: la diferències en la concepció del procés creatiu entre professorat i alumnat; la manca d'experiència prèvia en autoavaluació i coavaluació; les ràtios d'estudiants massa elevades i el caràcter competitiu de la nostra societat que impregna la cultura de l'avaluació.

Per tant, docents i alumnat coincideixen en l'opinió que l'avaluació del PAI ha estat positiva però que es podria millorar, concretament pel que fa a l'autoavaluació i coavaluació dels estudiants. Algunes de les suggerències en aquest sentit han estat: l'elaboració de pautes per a l'avaluació del propi procés creatiu i el dels companys; l'increment de la participació dels companys en el debat sobre cada un dels projectes presentats i l'increment de la incidència de l'auto i la coavaluació en la qualificació final dels projectes.

7.9. Resultats de les entrevistes

En la tercera fase de la recerca, entre el mes de novembre del 2020 i el gener del 2021, vàrem entrevistar les sis antigues alumnes seleccionades de les sis primeres edicions del PAI. Com ja hem explicat al capítol 6, prèviament a l'entrevista, les antigues alumnes, totes mestres en actiu, varen respondre un formulari amb dades relatives a la seva trajectòria acadèmica i professional. A continuació, la Taula 49 recull la informació relativa als estudis i experiència docent de les entrevistades previs al Grau en Educació Infantil o Primària. La Taula 50 mostra les dades que fan referència a la seva formació i experiència com a mestres posterior a la seva graduació.

Taula 49. Resultats del formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes. Experiència prèvia al grau.

Antiga alumna	Curs / Grau	Estudis previs	Experiència docent prèvia al grau
AA1	2011-12 / GEI	Interpretació (Col·legi de Teatre de Barcelona) Postgrau en Llenguatges, Expressió i Comunicació (Escola d'Expressió "Carme Aymerich") Postgrau en Pràctica Psicomotriu Aucouturier	Especialista d'expressió corporal i teatre en una escola concertada de Barcelona Psicomotricista a diferents escoles públiques Professora de teatre en un Institut públic de Barcelona
AA2	2012-13 / GEI	Titulacions d'anglès	Monitora de lleure en casals d'estiu
AA3	2013-14 / GEI	No	No
AA4	2014-15 / GEI	No	No
AA5	2015-16 / GEI	Llicenciatura en Ciències Ambientals	Educadora ambiental a Fundesplai (7 anys)
AA6	2016-17 / GEI (anglès)	No	Voluntariat a l'escola amb nens de primària

Taula 50. Resultats del formulari de registre de dades acadèmiques i professionals de les antigues alumnes. Experiència posterior al grau.

Antiga alumna	Estudis posteriors al grau	1r any de treballar com a mestra	Escoles en les que ha treballat	Responsabilitats a l'escola
AA1	NO	Un any després de graduar-se (2014)	Escola concertada d'El Guinardó de P3 a 4t d'ESO (6 anys) Institut públic a Barcelona (5 anys) Escola concertada laica de Sant Joan de Mediona (7 anys)	Especialista d'expressió corporal i dramàtica a les etapes d'infantil, primària i secundària. Tutoria d'infantil i suport a la gestió
AA2	Titulacions d'anglès Postgrau de Neuroeducació de la UB Cursos de Formació Permanent (11)	L'any en què es va graduar en Educació Infantil, mentre estudiava la 2a Titulació en Educació Primària (2014)	Escola concertada religiosa de Sarrià-Sant Gervasi (7 anys)	Responsable dels racons d'infantil Tutories de P3, P4 i 1r de primària
AA3	Cursos: Neurociència i educació; La creativitat a les aules; Educació emocional; Educació artística Grau de Psicologia (en curs)	L'any en què es va graduar de la 2a titulació en Educació Primària (2016)	Escola concertada de Nou Barris (2 anys) Escola concertada laica de Sarrià-Sant Gervasi (2 anys)	Tutoria de 3r de primària Especialista de plàstica i de teatre a infantil i primària Suport d'educació infantil i primària Vetlladora
AA4	Cursos: Phonics in Early Years; Support in the XXI Century Màster en Psicopedagogia de la UOC (en curs)	Un any i mig després de graduar-se (curs 2018-2019)	Substitucions en escoles d'educació especial a Cambridge Escola privada religiosa a Cambridge	Mestra de suport a educació infantil i primària Realització de proves d'accés
AA5	Menció en Educació Física Estudis d'anglès, nivell proficiency (en curs)	L'any en què es va graduar (2017)	Escola concertada laica de Sant Joan de Mediona (4 anys)	Tutora de cycle mitjà Especialista d'anglès de cycle mig i de cycle superior de primària
AA6	Cursos sobre codocència, atenció a la diversitat i intel·ligència emocional	L'any en què es va graduar de 2a Titulació en Educació Infantil (2019)	Escola concertada religiosa a Sabadell (2 anys)	Especialista d'anglès a infantil i primària Mestra de plàstica i educació física en anglès a infantil i primària Codocència de català i matemàtiques

La informació recollida al formulari ens permet contextualitzar les respostes de les antigues alumnes a les preguntes de l'entrevista. Com veurem més endavant en l'anàlisi de les seves respostes, tant la formació prèvia al grau, com les característiques de les escoles en les quals han treballat, condicionen la influència del Projecte Artístic Interdisciplinari en el seu perfil i pràctica professional, de manera que poden facilitar la transferència de la seva experiència com a alumnes del PAI o bé tot el contrari.

Com en l'anàlisi de les respostes a les preguntes obertes dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR, en l'anàlisi de les entrevistes hem partit de les opinions expressades per les participants per tal de definir categories que ens ajudin a organitzar la informació recollida.

Hem creat taules per al registre i síntesi de les respostes de cada una de les preguntes de l'entrevista, en les quals hem optat per reproduir textualment les paraules de les entrevistades. Les transcripcions literals, com a descriptors de baixa inferència, ens han permès vetllar per la màxima objectivitat en l'anàlisi dels seus discursos. Podeu llegir les transcripcions de les entrevistes a l'Annex 11.

7.9.1. Primera pregunta: com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari?

En la primera pregunta de l'entrevista en què les entrevistades havien de definir el PAI, havíem previst cinc possibles categories que corresponen a les cinc característiques intrínseques del PAI: interdisciplinarietat, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu i avaluació formativa. Finalment, però, la gran diversitat en les respostes de les entrevistades ens han conduït a definir altres categories que mostrem a la Taula 51: interdisciplina i llenguatges; aprenentatge cooperatiu; vivència, emocions; procés, reflexió i innovació.

La característica més esmentada en la definició que les antigues alumnes fan del PAI és la **interdisciplinarietat** o la interrelació dels llenguatges del mòdul, seguida del caràcter **vivencial i emotiu** de l'experiència i de l'**aprenentatge cooperatiu**. En tercer lloc, el descriuen com un procés cognitiu i reflexiu i fan referència al seu caràcter innovador. Aquestes característiques tornen a sortir en diferents moments de l'entrevista: en relació a les competències que s'hi desenvolupen, la seva evolució personal al mòdul o la incidència que ha tingut en la seva formació i pràctica professional.

- És un projecte en el qual es complementen i es relacionen les possibilitats que ofereixen les tres diferents àrees amb un objectiu comú (...). És un projecte pràctic, que parteix de l'experiència i de l'emoció (AA3).
- Un projecte on has d'englobar tres assignatures, on has de fer una reflexió i sortir de la teva zona de confort per intentar pensar noves maneres de fer i sobretot amb molt de treball en equip (AA6).

Taula 51. Entrevista. Primera pregunta: com explicaries el PAI?

Categories					
	Interdisciplina i llenguatges	Aprentatge cooperatiu	Vivència, emocions	Procés, reflexió	Innovació
AA1	<i>Una trena, un diàleg... amb els llenguatges artístics</i>			<i>L'èmfasi està en un procés</i>	
AA2	<i>Llenguatges no verbals</i>	<i>En grup</i>	<i>T'hi sents involucrat, t'hi sents part, hi ha emocions teves pel mig</i>		
AA3	<i>Es complementen, es relacionen... amb un objectiu comú</i>		<i>Pràctic, parteix de l'experiència i de l'emoció</i>		
AA4	<i>Integrar aquestes àrees en un mateix treball Llenguatges artístics</i>		<i>És necessari viure-ho en primera persona</i>		<i>Trencar amb l'educació formal</i>
AA5	<i>Es barregen tres grans blocs artístics</i>	<i>Per grups</i>		<i>Un procés, no és pròpiament una matèria Has d'anar desenvolupant aquesta idea tan abstracta i intentar materialitzar-la, buscar una manera d'explicar-la a la resta a partir de les arts</i>	
AA6	<i>Has d'englobar tres assignatures</i>	<i>Molt de treball en equip posar-te d'acord amb gent que té idees diferents</i>		<i>Fer una reflexió. No hi ha res marcat, però després tot ha de tenir un perquè</i>	<i>Sortir de la teva zona de confort, pensar noves maneres de fer</i>

7.9.2. Segona pregunta: quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

En aquesta segona pregunta, ens interessava conèixer l'opinió de les antigues alumnes sobre les competències que es desenvolupen al PAI per tal de comparar-la amb les respostes d'estudiants i professorat a la primera part dels Qüestionaris 2-AL i 2-PR: quines competències consideren les antigues alumnes que van desenvolupar en el transcurs del Projecte Artístic Interdisciplinari? Coincideixen amb les competències que destaquen l'alumnat i el professorat del curs 2019-20? Per aquest motiu, vàrem analitzar les respostes a l'entrevista tenint presents les setze competències avaluades als Qüestionaris 2-AL i 2-PR: sis competències transversals (creativitat, flexibilitat cognitiva, capacitat crítica, aprenentatge cooperatiu, diàleg i responsabilitat); quatre competències relacionades amb els llenguatges expressius (comunicació a través del llenguatge musical, comunicació a través del llenguatge visual i plàstic, comunicació a través del llenguatge corporal, transformació de la informació en coneixement a través del so, la imatge i el moviment); dues competències relacionades amb els recursos per a la formació en l'àmbit artístic (formar-se personalment i professional a través d'activitats d'expressió, fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques i corporals) i quatre competències relacionades amb la recerca, la innovació i la competència digital (recerca, innovació, competència digital aplicada a la creativitat i la innovació i creació de nous entorns d'aprenentatge).

Com en la primera pregunta, la riquesa i la diversitat en les respostes de les entrevistades, varen fer emergir categories no previstes. A continuació, la Taula 52, mostra la síntesi i categorització de les respostes a la segona pregunta.

Taula 52. Entrevista. Segona pregunta: quines competències diries que es treballen al PAI?

Categories					
	Llenguatges expressius	Competències intra i interpersonals	Competència digital	Creativitat, flexibilitat cognitiva, reflexió	Coneixement de l'entorn
AA1	Es treballen els llenguatges artístics	Treball en equip, diàleg, gestió emocional... transitar per la incertesa... ens va vincular molt...	Vam investigar molt a nivell tecnològic les possibilitats que tenia el vídeo	Un treball creatiu i cognitiu importantíssim	
AA2	La competència artística, expressar-te a través de diferents llenguatges	El treball cooperatiu, treballes junts per un objectiu comú			
AA3	De l'àmbit lingüístic... l'expressió oral (...) l'expressió corporal, musical, artística...	Competències intrapersonals i interpersonals: l'escolta dels altres, integrar el que els altres t'aporten, escoltar-te a tu mateix, aquest exercici d'introspecció i d'aportar el que tu pots oferir al grup i al projecte	En tema digital, l'edició de vídeo		A nivell social et permet fer crítiques, demandes socials...
AA4	La competència artística				Ens ajuda a entendre el món i de forma global
AA5	Un treball molt gran d'expressió corporal, de reflexar el que tu sents a partir de la cara, el cos, el ritme...	Es posa molt en joc la part intra i interpersonal... treballes en grup, la relació amb els altres t'afecta a tu mateix i has d'anar canviant coses de tu, pel propi treball	Hi ha tot el que puguis aprendre a nivell tècnic, informàtic o tecnològic		
AA6	Competències bàsiques de les tres àrees	Aprendre d'altres grups i companys Fer	Fer recerca.	Creativitat i reflexió	

A diferència de l'alumnat i el professorat del curs 2019-20, totes les antigues alumnes entrevistades destaquen l'**expressió a través dels llenguatges artístics** com una de les competències que es desenvolupen el PAI. Pel que fa a l'**aprenentatge cooperatiu**, valorada per l'alumnat del curs 2019-20 com la competència que més es desenvolupa en el transcurs del Projecte, les antigues alumnes el vinculen al diàleg, la gestió de les emocions, l'escola d'un mateix i dels altres. Tres participants citen les competències "intra i interpersonals" com a interrelacionades en el treball grupal.

- *La primera competència és l'artística, clar, expressar-te a través de diferents llenguatges, la creativitat... Després també es treballa la competència social, el treball cooperatiu, ja no treball en grup sinó cooperatiu, treballes junts per un objectiu comú. (AA2)*
- *Es posa molt en joc la part intra i interpersonal. Com que treballes en grup hi ha la relació amb els altres i aquesta relació també t'afecta a tu mateix i tu has d'anar canviant coses de tu, pel propi treball. (AA5)*

D'altres competències que citen les entrevistades són la **competència digital** (que no destaca en els resultats del curs 2019-20), la **creativitat** i la capacitat d'**entendre el món** a través d'una mirada global i crítica. Aquesta última competència, que no consta al pla docent del PAI i que no s'avalua en cap dels qüestionaris d'aquesta investigació, està relacionada amb el treball de recerca que fa l'alumnat en cada un dels processos creatius i interdisciplinaris que desenvolupa i amb els missatges que transmeten les seves presentacions, sovint reivindicatives i sensibles envers els conflictes del seu entorn.

7.9.3. Tercera pregunta: quina va ser la teva vivència del Projecte Artístic Interdisciplinari?

Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

En resposta a la tercera pregunta, les antigues alumnes descriuen el seu procés personal d'aprenentatge al llarg del PAI. Podeu veure la síntesi de l'evolució de cada participant a les Taules 53-55. Totes elles fan referència exclusivament a la segona part del curs, en què desenvolupaven un procés creatiu en grup a partir d'un tema lliure. Expliquen la seva vivència en diferents moments del procés que nosaltres hem pogut agrupar en quatre fases diferenciades:

- Fase 0. Predisposició.
Algunes antigues alumnes fan referència a la seva predisposició davant del repte del procés creatiu. Es tracta d'una actitud prèvia a l'inici del procés, que el pot condicionar positivament o negativa: *vaig començar molt il·lusionada perquè a mi m'encanten aquest tipus de projectes (AA3); em vaig sentir còmode pel meu recorregut, els estudis previs de teatre; no em feia por, era un repte (AA1); al primer moment, sentit del ridícul, que no estàs a la teva zona de confort (AA2).*

- Fase I. Definició de l'objectiu del projecte.

Aquesta fase correspondria al primer dels processos que Boix (2016) descriu com a part de la dinàmica d'integració interdisciplinària. Segons l'autora, la claredat en el propòsit permet als estudiants determinar el focus i l'abast de la seva recerca, donar sentit al seu treball i fixar els paràmetres per al seu èxit. Les antigues alumnes destaquen les dificultats d'aquest moment: *jo em vaig trobar bastant perduda. No sé si perquè no havíem fet res semblant abans, no sabíem el que s'esperava. És important tenir clara la finalitat (AA4); després va ser molt difícil trobar un tema que ens motivés a les que érem, els professors ens ho anaven qüestionant tot... (AA3).*

- Fase II. Desenvolupament del projecte.

En aquesta fase les antigues alumnes destaquen la importància del grup, de les relacions que s'estableixen entre els seus components i del diàleg amb el professorat: *comences a implicar-te, a sentir-te còmode, a treballar en equip, a veure-hi el sentit (AA2); llavors vaig dir una idea que els va encaixar moltíssim a totes i a partir d'aquí vem tirar, tirar, tirar i va fluir molt bé (AA3); vaig trobar a faltar aquest acompanyament (...) et deien "aneu bé, aneu bé, seguieu per aquesta línia". Però quina línia? Si no sé per on seguir!... Però també a vegades està bé perdre's... aprens dels errors i ara torno a començar. Seria trobar aquesta balança... (AA4); Quan vas a les reunions... veus a la cara que vas bé... ara ja només cal anar-ho perfeccionant. En aquest punt és quan ja respires d'una altra manera perquè com a mínim ja ho tens encarat (AA5).*

- Fase III. Presentació final i valoració del resultat.

En aquesta fase es valora el resultat del propi procés creatiu i el dels companys i s'estableixen comparacions: *la sensació d'esforçar-te molt i arribar a port, amb una cosa que no pensaves per res que acabaries muntant, aquest element de sorpresa... a mi em va meravellar... (AA1); Al final va sortir algo molt xulo, vam saber relacionar-ho tot (AA4); Va haver-hi moments d'aquells d'emoció en els assajos que la gent s'implicava més i menys, que acabaves destrossat físicament i emocionalment i després la mostra va ser espectacular (AA3); Havies vist tothom com havia patit, el procés de cada grup, que no ens aclarim... i de cop tots els grups van fer coses molt boniques (AA1); Sí que et compares amb altres grups... això ells ho han fet d'aquesta manera... (AA4).*

Taula 53. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participants AA1, AA2 i AA3.

FASES					
	Predisposició	Definició de l'objectiu	Desenvolupament	Resultat	Valoració dels altres
AA1	<i>Còmode</i> pel meu recorregut, estudis previs de teatre,	Era un repte ... muntar una cosa de teatre amb alumnes molt més joves que tenien uns criteris i uns perfils estètics diferents... inicialment vaig liderar i elles es van deixar contagiar però després van dir la seva, van aportar.	Vam riure molt, ho vam passar molt bé i va haver-hi molt esforç per part de totes.	I la sensació d'esforçar-te molt i arribar a port, amb una cosa que no pensaves per res que acabaries muntant aquest element de sorpresa a mi em va meravellar ...	I veure el dels altres! M'enrecordo molt d'aquell dia, perquè havies vist tothom com l'havia patit, el procés de cada grup, que no ens acliram i de cop... tots els grups van fer coses molt boniques.
AA2	Sentit del ridícul, que no estàs a la teva zona de confort		Comences a implicar-te , sentir-te còmode, a estar bé, a treballar en equip , a veure-hi el sentit	La satisfacció d'una experiència enriquidora i acabar amb un gran record.	
AA3	Vaig començar molt il·lusionada	Va ser molt difícil trobar un tema que ens motivés a les que érem. Els mestres ens ho anaven qüestionant tot... estàvem més perdudes!	Lavors vaig dir una idea que els va encaixar moltíssim a totes i a partir d'aquí vam tirar, tirar, tirar, tirar i va fluir molt bé.	Va haver-hi moments d'aquells d' emoció en els assajos que la gent s'implicava més i menys, que acabaves destrossat físicament i emocionalment i després la mostra va ser espectacular.	

Taula 54. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participant AA4.

FASES				
Predisposició	Definició de l'objectiu	Desenvolupament	Resultat	Valoració dels altres
AA4	<p>Jo em vaig trobar bastant perduda. No havíem fet res semblant abans, no sabíem el que s'esperava...</p>	<p>Els moments de trobada que teníem com que érem tants, doncs potser eren 5 o 10 minuts de conversa. I vaig trobar a faltar aquest acompanyament... Et deien "àneu bé, aneu bé, seguïu per aquesta línia". Però quina línia? Si no sé per on seguir!</p> <p>Però també a vegades està bé perdre's, perquè aprens dels errors i ara torno a començar. Seria trobar aquesta balança potser també per com sóc jo, va ser un canvi fer aquest projecte...</p> <p>I era molt difícil trobar-nos... un no podia venir, l'altre sí... I al final els de sempre acabem fent més feina del que toca</p>	<p>Al final va sortir algo molt xulo, vam saber relacionar-ho tot.</p>	<p>Sí que et compares amb altres grups...</p>

Taula 55. Entrevista. Tercera pregunta: quina va ser la teva evolució al llarg del curs? Participants AA5 i AA6.

FASES				
Predisposició	Definició de l'objectiu	Desenvolupament	Resultat	Valoració dels altres
AA5		<p>Les professores no sempre hi eren les tres... una t'orientava i tu desenvolupaves aquella part i llavors quan hi havia les altres dues t'ho giraven... no se'ns havia demanat mai un treball així i hi havia moments que deies "mira, és que se'm treuen les ganes de continuar!"</p> <p>Vam aprendre molt, si més no encara ens va unir més com a grup.</p> <p>Quan vas a les reunions i vas presentant i veus a la cara que vas bé... ja respires d'una altra manera perquè com a mínim ho tens encarat.</p>	<p>I a mi em va sorprendre molt la reacció de la gent perquè va respondre molt bé, els hi va agradar molt, van entendre coses que nosaltres no preteníem, però clar tampoc podies explicar-ho i deies "bueno doncs endavant, serà aquesta la idea" però... Jo em vaig sentir alliberada i contenta.</p>	<p>Hi havia gent que havia fet uns muntatges brutals.</p>
AA6	<p>Estava frustrada perquè portàvem una proposta que ens semblava superxula i era... "no, això no"... i era com ja no sé què s'ha de fer ni què volen</p>		<p>Jo em vaig quedar parada de veure com vem acabar. I després t'agrada i estàs contenta, però m'enrecordo que en molts moments senties molta frustració.</p>	<p>Hi havia grups que potser ho havien fet millor i jo deia que guai i en canvi lo meu potser s'hagués pogut millorar</p>

Independentment de la seva predisposició inicial, totes les antigues alumnes fan referència, en algun moment del procés, a la **sensació d'estar perdudes**, a la dificultat per arribar a acords en el grup de treball o a la necessitat d'acompanyament del professorat. Aquestes sensacions creiem que són una conseqüència del caràcter obert de les propostes del mòdul, en què cada grup ha de triar un tema, definir un objectiu i dissenyar el seu propi recorregut. A banda del fet que l'alumnat del PAI pot estar més o menys familiaritzat amb cada un dels llenguatges artístics, la manca d'experiències prèvies en projectes creatius i en propostes de treball obertes al llarg del seu recorregut formatiu, genera les sensacions de desorientació i frustració. Per altra banda, l'**acompanyament del professorat** del mòdul, que parteix de la confiança en la capacitat de l'estudiant per trobar el seu propi camí d'aprenentatge, no sempre respon a les expectatives d'aquest alumnat que espera consignes clares i directives. Les antigues alumnes entrevistades ho expliquen així: *és un projecte on no hi ha res marcat... tens molta llibertat, però després tot ha de tenir un perquè (AA6); Com que no estava traçat el recorregut sinó que estava totalment obert havíem de negociar quina direcció agafàvem, cap a on anàvem (...) Vam travessar crisis i també moments de desorientació, però realment ens va vincular molt a nivell emocional... els processos artístics ho tenen això, de transitar per la incertesa (AA1).*

Aprendre a transitar per la incertesa és, efectivament, un dels objectius implícits del PAI que pot generar malestar en alguns dels grups d'estudiants, però totes les antigues alumnes coincideixen en valorar molt positivament el resultat del seu procés creatiu i el dels companys, fet que avala la confiança dels docents en la capacitat de l'alumnat per tal de liderar el seu propi procés d'aprenentatge, malgrat la incertesa, i de fer-ho col·lectivament.

Una altra de les dificultats que descriuen algunes antigues alumnes està relacionada amb el fet que sovint, en les tutories, **els docents que formen part de cada un dels equips, expressen opinions diferents** o proposen solucions diverses per al desenvolupament de cada procés creatiu: *segons qui tinguessis ho veia d'una manera i t'orientava i tu desenvolupaves aquella part i llavors quan hi havia les altres professores t'ho giraven (...) no se'ns havia demanat mai un treball així i hi havia moments que deies "mira, és que se'm treuen les ganes de continuar" (AA5).*

Ja hem vist, en l'anàlisi de les respostes a la segona pregunta del Qüestionari 2-AL (com valoren la codocència en el Projecte Artístic?) que l'alumnat d'Educació Infantil del curs 2019- 20 fa valoracions oposades de la seva experiència de codocència: mentre algunes estudiants se senten desorientades davant d'un equip docent que pot expressar opinions diverses i no sempre coincidents, d'altres valoren la diversitat de les aportacions del professorat com una fortalesa del PAI.

En els darrers anys d'implementació del PAI, sempre que el nombre d'estudiants del grup classe ho ha permès, s'han organitzat les sessions de classe de manera que els tres docents de cada equip són presents en totes les tutories per tal de garantir la coherència en les orientacions que es donen als diferents grups de treball. Això no exclou que, en ocasions, el professorat pugui expressar opinions diferents sobre un mateix treball, fet que considerem formatiu i enriquidor per a l'**estudiant** que,

després d'haver participat en el debat sobre el seu procés creatiu **ha de prendre i justificar les seves pròpies decisions**. Entenem que la codocència comporta el contrast d'opinions diverses i que és important que el nostre alumnat en sigui partícip tenint en compte que, en el seu futur professional a l'escola, és probable (i desitjable) que participi d'experiències de docència compartida. En aquest sentit compartim les conclusions de Kluth i Straut (2003) que aconsellen mostrar de manera transparent tots els aspectes de la col·laboració entre docents:

We hoped that our students would be encouraged to experience and participate in productive disagreement, critical discussion, reflective practice, and scholarly growth. We believe that these are all necessary, and all too often untaught, habits of successful collaborators. (p. 237)

7.9.4. Quarta pregunta: creus que el Projecte Artístic Interdisciplinari ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal?

Quan preguntem a les antigues alumnes quina ha estat la incidència del PAI en el seu perfil professional, la resposta més freqüent fa referència a la interdisciplinarietat. Quatre participants afirmen que el PAI va suposar la descoberta que **a l'escola és possible fer propostes interdisciplinàries** en què s'interrelacionin les diverses àrees: *a l'escola també podem treballar els llenguatges interdisciplinàriament, no ha de ser tan compartimentat* (AA1).

Altres aspectes que algunes de les entrevistades consideren que han tingut un impacte en el seu perfil professional han estat la creativitat, la competència digital i la innovació en els entorns d'aprenentatge. Finalment, una antiga alumna afirma que el PAI va incidir en la seva formació personal perquè la va ajudar a desinhibir-se i descobrir noves formes d'expressió, però no ha tingut cap repercussió en el seu perfil professional: *A nivell personal, obrir la ment, veure que no hi ha una única manera d'expressar-te, perdre la vergonya i el sentit del ridícul... a nivell professional crec que falta un llarg camí* (AA2).

A mode de síntesi, la Taula 56 mostra les quatre categories de resposta i la freqüència de cada una d'elles.

Taula 56. Entrevista. Quarta pregunta: incidència del PAI en el perfil professional i/o personal.

Categories	Participants	Freqüència
Interdisciplinarietat: a l'escola es poden treballar els llenguatges interdisciplinàriament	AA1, AA3, AA4, AA5	4
Creativitat	AA4, AA6	2
Competència digital (edició de vídeo)	AA3	1
Innovació: creació de nous entorns d'aprenentatge	AA2	1
Capacitat d'expressió a través de diferents llenguatges	AA2	1

7.9.5. Cinquena pregunta: quina repercussió ha tingut el Projecte Artístic Interdisciplinari en la teva pràctica professional?

En la cinquena pregunta de l'entrevista, sobre la incidència del PAI en la seva pràctica professional a l'escola, les antigues alumnes varen relacionar les seves respostes amb les respostes a la pregunta anterior, en la qual feien referència al seu perfil personal i professional. Aquesta relació que estableixen entre el seu perfil i la seva pràctica professional dona coherència als discursos i ajuda a la comprensió de les seves experiències i trajectòries personals. Amb l'objectiu de posar en relleu aquest vincle entre les respostes a la quarta i cinquena pregunta de l'entrevista, les hem confrontat en les Taules 57 i 58, en les quals hem organitzat la informació en tres columnes: una primera columna per reproduir les respostes en relació a la contribució del PAI al perfil professional i/o personal de cada participant; una segona columna en què expliquen la repercussió del PAI en la seva pràctica educativa a partir d'exemples concrets i una tercera columna en què hi fem constar l'escola i etapa educativa en les quals s'inscriuen els exemples.

Taula 57. Entrevista. Quarta i cinquena pregunta: incidència del PAI en el perfil i pràctica professional. Participants AA1, AA2 i AA3.

Participants	Incidència en el perfil professional	Incidència en la pràctica professional	Escola i etapa
AA1	<p>Em va inspirar... a l'escola també podem treballar els llenguatges <i>interdisciplinàriament</i>, no ha de ser tan compartimentat.</p>	<p>Nosaltres cantem cada dia a l'escola... quan tens una rutina artística cada dia et porta cap a un lloc diferent, a jugar amb el llenguatge, a jugar amb els ritmes, treus els instruments, un altre dia hi poses el cos.</p> <p>Fem <i>teatre</i> com a racó... com a tal un projecte interdisciplinari amb les tres àrees no.</p> <p>Crec que <i>infantil està més obert a aquestes propostes</i>... A infantil sense adonar-te'n ho apliques més...</p>	<p>Escola concertada laica de Sant Joan de Mediona Educació infantil i cicle inicial de primària</p>
AA2	<p>A nivell personal, obrir la ment, veure que no hi ha una única manera d'expressar-te, perdre la vergonya, el sentit del ridícul... a nivell professional crec que <i>falta un llarg camí</i>.</p>	<p>He estat mestra de <i>teatre</i> a l'escola Decroly i tenen molt present, quan preparen l'obra, la comunicació amb les altres àrees perquè hi facin aportacions.</p>	<p>Escola concertada religiosa de Sarrià - Sant Gervasi Educació Infantil</p>
AA3	<p><i>Integrar</i> diferents àrees amb un mateix objectiu a l'escola</p>	<p>Escola concertada laica de Sarrià - Sant Gervasi Educació infantil i primària.</p>	

Taula 58. Entrevista. Quarta i cinquena pregunta: incidència del PAI en el perfil i pràctica professional. Participants AA4, AA5 i AA6.

Participants	Incidència en el perfil professional	Incidència en la pràctica professional	Escola i etapa
AA4	<p><i>Entrelligar les àrees del currículum, trencar amb l'educació més tradicional de paper i llibre, sortir fora i ser creatius i imaginatius</i></p>	<p><i>Vam anar al bosc a buscar pedres, branques... i vam representar el conte amb els titelles (...) i els nens feien veus o cantaven, feien moviments. Potser sí que d'aquesta manera ho he integrat sense adonar-me'n</i></p>	<p><i>Escola privada religiosa a Cambridge Educació Infantil</i></p>
AA5	<p><i>A Magisteri les assignatures estaven fraccionades i a no m'agrada i quan vaig veure el projecte vaig pensar: si es pot fer a la universitat és més fàcil fer-ho en una escola</i></p>	<p><i>La idea del projecte... en tots els projectes que fem mai no treballem una única matèria en concret...</i></p> <p><i>Hi ha tota una part emocional i relacional que per nosaltres és molt important... al mateix nivell que el contingut. I això, per exemple, en el projecte artístic que vam fer era bàsic. Si tu no ets capaç de treballar en grup i escoltar els altres el treball no anirà enlloc</i></p>	<p><i>Escola concertada laica de Sant Joan de Mediona Educació primària</i></p>
AA6	<p><i>Tant en el personal com en el professional... la creativitat</i></p>	<p><i>L'any passat, que jo feia plàstica, pensava en activitats en què anessin més enllà... que fossin creatius, que no es quedessin amb el primer que veien</i></p>	<p><i>Escola concertada religiosa a Sabadell Educació Infantil</i></p>

L'anàlisi de les respostes recollides i confrontades a les Taules 57 i 58, ens condueix a les següents observacions:

- Quatre de les antigues alumnes afirmen que el PAI va ser per a elles la mostra que a l'escola es poden treballar els llenguatges expressius de manera interdisciplinària i en posen exemples de la seva pràctica actual a l'escola: *nosaltres cantem cada dia a l'escola (...) quan tens una rutina artística cada dia et porta cap a un lloc diferent, a jugar amb el llenguatge, a jugar amb els ritmes, un dia treus els instruments, un altre dia hi poses el cos* (AA1).

En tots els casos, el teatre és una de les activitats que descriuen com a exemple de projecte interdisciplinari: *també he estat mestra de teatre a l'escola Decroly i tenen molt present, quan preparen l'obra, la comunicació amb les altres àrees perquè hi facin aportacions* (AA3).

- Dues de les mestres entrevistades reconeixen que proposen activitats a l'escola en les quals s'integren diferents llenguatges, malgrat no eren conscients del caràcter interdisciplinari d'aquestes pràctiques: *vam anar al bosc a buscar pedres, branques... i vam representar el conte (...) i els nens feien veus o cantaven, feien moviments. Potser sí que d'aquesta manera ho he integrat sense adonar-me'n* (AA4); *crec que infantil està més obert a aquestes propostes (...) A infantil sense adonar-te'n ho apliques més* (AA2).
- Una altra competència que més d'una mestra considera que va desenvolupar durant el PAI ha estat la creativitat, que també ha tingut una repercussió a l'escola: *Jo no em considerava gaire creativa i en el projecte me'n vaig adonar de que puc anar més enllà del que jo creia (...) L'any passat, que feia plàstica, pensava en activitats en què anessin més enllà... que fossin creatius, que no es quedessin amb el primer que veien* (AA6).
- Una de les antigues alumnes entrevistades afirma que el PAI va tenir més incidència en el seu perfil personal que en el professional, perquè la va ajudar a desenvolupar la seva capacitat d'expressió, però considera que ha tingut poca repercussió en la seva pràctica perquè les propostes interdisciplinàries són encara poc freqüents a les escoles: *A nivell professional crec que falta un llarg camí i formant mestres és com es canvia però falta molt, perquè tu pots aplicarho a nivell individual a la teva aula però un projecte interdisciplinari com vosaltres feieu no el pot aplicar un mestre sol, ha de ser projecte d'escola* (AA2).
- Tres de les antigues alumnes entrevistades comparteixen la idea que és més fàcil integrar les disciplines a l'educació infantil que a la primària i afirmen que no han pogut participar de cap projecte interdisciplinari a l'etapa de primària (AA2, AA4 i AA6), mentre que les altres tres aporten exemples de projectes interdisciplinaris desenvolupats a les seves escoles tant a l'etapa d'educació infantil com a l'etapa de primària. Relacionem aquestes discrepàncies amb la metodologia de les escoles en les quals fan de mestra i entenem que, **més enllà de la seva formació, l'estil metodològic de cada escola determina les seves pràctiques a l'aula**: *quan vaig entrar a Magisteri vaig veure que les assignatures estaven fraccionades i a mi és una cosa que no m'agrada i quan vaig veure el projecte vaig pensar: Veus, sí que es pot fer! Llavors a*

l'hora de buscar una escola no em valia qualsevol escola... em seduïa molt la idea d'anar a treballar en un lloc on veiessin el coneixement com el veia jo. Vaig tenir la sort d'arribar a una escola que és així (AA5).

IV. CONCLUSIONS

CAPÍTOL 8. CONCLUSIONS

Capítol 8. Conclusions

Aquest capítol s'organitza en tres apartats en els quals es reprenen els objectius de la recerca per tal de donar-hi resposta, s'expliquen les implicacions que es deriven dels resultats de la investigació en la pràctica docent i, finalment, s'aborden les limitacions de la recerca i les seves possibles línies de futur.

8.1. Revisió dels Objectius

En la revisió dels objectius comencem reprenent els sis objectius secundaris que, en el seu conjunt, ens permeten donar resposta a l'objectiu principal de la recerca.

8.1.1. Objectius secundaris

- I. Aprofundir en el coneixement del perfil de mestre capaç de donar resposta a les necessitats de l'escola actual i en les aportacions de la interdisciplinarietat, la codocència i els processos creatius a la formació d'aquest perfil professional.

La literatura dibuixa un perfil de mestre amb unes sòlides competències personals i professionals. En l'àmbit personal, els experts destaquen la importància de la **intel·ligència emocional**, la **flexibilitat cognitiva** i la **creativitat**, competències que, juntament amb el **compromís** personal i la **capacitat comunicativa**, són crítiques tant per a la gestió de grups com per a la resolució de conflictes o la construcció dels aprenentatges.

En l'àmbit disciplinari els mestres del segle XXI han de tenir una **cultura** àmplia per tal de conèixer i comprendre el seu entorn físic i social i establir relacions entre les diverses fonts de coneixement. A més, han d'estar oberts a la **formació permanent**, incorporar les **noves tecnologies** en el seu dia a dia a l'aula i conèixer els avenços de la neurociència que expliquen el funcionament de la intel·ligència humana i els **processos d'aprenentatge**. La gestió d'aquests processos és, precisament, una de les competències instrumentals més destacades pels experts. Els mestres han de promoure processos d'aprenentatge que sorgeixin de la reflexió i el diàleg, vinculats a contextos específics, construïts col·lectivament i amb la participació de tot l'alumnat.

Finalment, en l'àmbit interpersonal, la capacitat de **treball en equip** és la competència més valorada a la literatura. La implicació personal dels mestres i la seva capacitat de col·laborar amb els companys que conformen el claustre és imprescindible per a la creació i consolidació de projectes d'escola que defineixin la identitat del centre, els seus objectius i la seva relació amb la comunitat i l'entorn escolar.

En aquesta recerca ens hem preguntat de quina manera la interdisciplinarietat, la codocència i els processos creatius, característiques intrínseques del PAI, contribueixen al desenvolupament d'aquestes competències que els experts consideren crítiques per als mestres actuals. La literatura també ens dóna resposta a aquesta qüestió:

- L'aprenentatge interdisciplinari comporta processos de pensament complexos que requereixen d'una instrucció específica (Boix, 2016). Implica la **reinterpretació personal de la informació** provinent de cada disciplina per tal de valorar la seva contribució al propòsit de cada projecte i per integrar-la en la construcció de la síntesi interdisciplinària. Es tracta d'un procés de transformació de la informació en coneixement, que posa en joc la **capacitat creativa** de l'estudiant i la seva **flexibilitat cognitiva**. A més, la integració de les disciplines permet l'**aproximació als problemes reals i complexos** (Follari, 2007, 2013; Morin, 2015) que formen part de l'entorn de l'estudiant i motiven el seu interès per l'aprenentatge i la recerca (Bautista et al. 2015).
- La codocència, en el cas del PAI, és una conseqüència del seu caràcter interdisciplinari: la interdisciplinarietat pressuposa el grup, donat que ningú pot ser interdisciplinari per si sol (Follari, 2003). Per al professorat, la codocència esdevé una experiència formativa, mentre que per a l'alumnat és un **model de col·laboració entre docents** que implica una organització flexible del temps i l'espai de classe i la possibilitat de rebre diferents aportacions sobre un mateix contingut. L'expressió dels diferents punts de vista dels docents, motiva l'estudiant a participar del diàleg, a prendre les seves pròpies decisions i a justificar-les.
- Els processos creatius que es desenvolupen al PAI són coherents amb la proposta d'educació artística d'Acaso i Mejías (2017) i constitueixen un model de procés d'ensenyament-aprenentatge aplicable a qualsevol àrea de coneixement. La **metodologia projectual**, que preveu els temps llargs, permet a l'alumnat reflexionar i consensuar els objectius del seu treball, documentar-se, reinterpretar la informació que cerca i connectar-la amb els seus coneixements previs i amb d'altres fonts d'informació. També promou la integració de llenguatges, l'experimentació, l'assaig i el diàleg sobre el propi procés d'aprenentatge. A més, els processos creatius, entesos com Acaso i Mejías (2017), vinculen l'estudiant amb el seu context perquè parteixen de la reflexió i anàlisi de la seva realitat més propera i el vinculen al grup d'iguals perquè són el resultat d'un **treball col·lectiu** que posa en joc les habilitats interpersonals dels participants.

Els processos creatius del PAI són un exemple del desenvolupament de projectes com a estratègia per promoure l'aprenentatge inductiu i autònom de l'estudiant, una condició necessària perquè la docència universitària evolucioni del model transmissiu al model de creació de coneixement (Imbernón et al., 2020; Monereo, 2020).

Així, podem concloure que la literatura avala la contribució de les propostes interdisciplinàries, de la codocència i els processos creatius al desenvolupament d'algunes de les competències necessàries per tal que els mestres donin resposta a les necessitats de l'escola actual.

- II. Conèixer la percepció de l'alumnat del curs 2019-20 sobre el seu nivell de domini de les competències que es promouen des del Projecte Artístic Interdisciplinari, abans de començar el curs.

El mes de setembre del 2019, abans de cursar el PAI, l'alumnat matriculat valorava molt positivament la seva capacitat d'aprendre cooperativament, de dialogar, de pensar de manera crítica i d'actuar amb responsabilitat en relació als compromisos acadèmics. La percepció de domini d'aquestes competències, totes elles transversals i crítiques per a l'assoliment dels objectius del PAI, contrasta amb la percepció de mancances en la capacitat de comunicar-se a través de llenguatges específics com el musical i el visual.

- III. Conèixer les percepcions expressades per l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2020-21, en relació a la contribució del Projecte al desenvolupament de competències professionals.

- L'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 va valorar positivament la contribució del PAI al desenvolupament de les competències que hi estan vinculades. Entre les competències que varen considerar que havien evolucionat més varen destacar l'**aprenentatge cooperatiu**, en primer lloc, seguit de la capacitat de **transformar la informació en coneixement**, la **creativitat** i la capacitat d'**innovació**. Per contra, les competències que l'alumnat va considerar que havien evolucionat menys en el transcurs del PAI varen ser la **comunicació a través del llenguatge corporal**, seguida de la **comunicació a través del llenguatge musical** i de la **capacitat de diàleg**.
- L'anàlisi comparativa dels resultats de cada un dels grups de la mostra d'alumnes, ens condueix a pensar que **la ratio d'estudiants** de cada grup classe condiona la seva percepció d'aprenentatge. El nombre d'estudiants i, en conseqüència, de grups de treball, determina el temps que el professorat pot dedicar al seguiment i la tutorització de cada grup. Les tutories són un espai privilegiat de diàleg en què es donen les condicions per a l'avaluació formativa, en què l'alumnat comparteix, revisa i millora les seves propostes i, alhora, pren consciència sobre el seu procés d'aprenentatge. Entenem, doncs, que un grup nombrós, que ha disposat de menys temps per a les tutories també valori menys la contribució del PAI al desenvolupament de les seves competències. A més, una ratio elevada d'estudiants limita la codocència perquè obliga el professorat a dividir el grup en determinades sessions i, en conseqüència, a dividir l'equip docent.
- El professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 va destacar la **creativitat**, l'**aprenentatge cooperatiu**, la **flexibilitat cognitiva** i la **capacitat de transformar la informació en coneixement** com les quatre competències que més es desenvolupen en el transcurs del PAI. Coincidint amb l'alumnat, varen valorar la capacitat de **comunicació a través dels llenguatges corporal i musical** com les dues competències que es desenvolupen menys.

- IV. Analitzar les valoracions que fan l'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2020-21 sobre les característiques intrínseques del Projecte: la interdisciplinarietat, la codocència, el procés creatiu, l'aprenentatge cooperatiu i l'avaluació formativa.
- L'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, va expressar **opinions contradictòries en relació a la seva experiència de codocència**: una part argumenta que la diversitat en les aportacions de l'equip docent enriqueix i facilita els processos creatius, mentre que l'altra opina que aquesta diversitat desorienta i confon l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Relacionem aquestes divergències amb les competències, les experiències prèvies d'aprenentatge i les expectatives de cada grup classe. El professorat, en canvi, fa una valoració absolutament positiva de la codocència i en destaca els beneficis tant per al propi equip docent com per a l'alumnat.
 - L'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, varen valorar el desenvolupament de la creativitat i la descoberta de la **metodologia projectual** com els principals aprenentatges derivats de la seva participació en els processos creatius del curs. En destaquen la mirada àmplia i profunda sobre l'objecte d'estudi, la planificació del seu propi procés d'aprenentatge, el respecte pel temps que requereix cada etapa d'aquest procés i la flexibilitat que permet assumir reptes i aprendre de l'error. L'experiència de procés creatiu que descriu l'alumnat coincideix amb la proposta d'educació artística contemporània d'Acaso i Mejías (2017), que es fonamenta en processos llargs, complexos i oberts que tenen per objectiu el coneixement, en detriment de la tècnica.
 - L'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 varen coincidir en valorar l'**aprenentatge cooperatiu** com a element altament **facilitador dels processos creatius**, però una part significativa de l'alumnat en matisa les condicions: són imprescindibles la responsabilitat i el compromís de cada participant i el domini de determinades habilitats socials.
 - Una majoria d'estudiants del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 varen valorar positivament el **procés d'avaluació de l'alumnat** i en confirmen el seu caràcter formatiu però amb possibilitats de millora. Entre les fortaleses de l'avaluació del mòdul destaquen **les tutories**, com a espai de diàleg continuat amb el professorat, mentre que, entre les febleses de l'avaluació, coincideixen en la **manca d'espais d'autoavaluació i coavaluació**. Alguns estudiants també expressen la necessitat de més espais de diàleg o de criteris d'avaluació més clars i objectius. El professorat coincideix amb la valoració que fa l'alumnat del procés d'avaluació del mòdul i en destaca les dificultats: les diferències en la concepció del procés creatiu entre professorat i alumnat, la manca d'experiència prèvia en autoavaluació i coavaluació, les ràtios d'estudiants massa elevades i el caràcter competitiu de la nostra societat que impregna la cultura de l'avaluació.
- V. Conèixer la percepció d'una mostra d'antics alumnes en relació a la repercussió del Projecte Artístic Interdisciplinari en el seu perfil i pràctica professional.

Les antigues alumnes del Projecte Artístic Interdisciplinari es varen basar en el record de la seva experiència per descriure el PAI i per explicar-nos la seva evolució personal al llarg del curs. També varen concretar les competències que s’hi desenvolupen i, finalment, varen explicar la contribució que el PAI ha tingut en el seu perfil i pràctica professional:

- Varen descriure el Projecte com un espai d’**interrelació de llenguatges**, una experiència **vivencial i emotiva**, de caràcter **cooperatiu**, un procés **reflexiu i innovador**.
- En relació a la seva evolució personal al llarg del curs, les antigues alumnes varen descriure un procés en quatre fases: la predisposició inicial, la definició de l’objectiu del seu projecte, el desenvolupament d’aquest projecte i la presentació i resultat final. En aquest procés coincidien en destacar determinats aspectes de la seva experiència, com la sensació d’**incertesa** o **desorientació**, la importància i la intensitat de les relacions que s’estableixen en **el grup de treball**, la necessitat de l’acompanyament del professorat i les dificultats de la **codocència**. També coincidien en la satisfacció final i la **valoració positiva del resultat** del propi procés creatiu i el dels companys.
- Varen destacar **l’expressió** a través dels llenguatges artístics, **l’aprenentatge cooperatiu** - vinculat al diàleg, la gestió de les emocions, l’escolta d’un mateix i dels altres- , la **competència digital**, la **creativitat** i la capacitat d’entendre el món a través d’una **mirada global i crítica** com les competències que més es desenvolupen al mòdul.
- En relació a la contribució del PAI a la formació del seu perfil professional varen destacar la descoberta que **a l’escola és possible fer propostes interdisciplinàries** en què s’interrelacionin diverses àrees de coneixement i llenguatges. En alguns casos, aquesta experiència s’ha traduït a la seva pràctica diària a l’escola mentre que, en d’altres, el projecte educatiu de l’escola no ho ha facilitat.

VI. Comparar les opinions expressades pels antics alumnes entrevistats amb les de l’alumnat i professorat del curs 2020-21.

Si comparem les respostes de les antigues alumnes de les sis primeres edicions del PAI, amb els resultats dels qüestionaris administrats a l’alumnat i professorat del curs 2019-20, observem algunes coincidències i també algunes discrepàncies en les seves valoracions.

- En relació a l’experiència personal que va suposar cursar el Projecte Artístic Interdisciplinari:
 - o Les antigues alumnes coincideixen amb l’alumnat del curs 2019-20 en algunes de les sensacions expressades: la **incertesa**, la demanda de consignes més directives per part del professorat i la percepció que **la diversitat d’opinions expressada per l’equip docent les desorienta**, malgrat la valoració positiva de l’experiència d’aprenentatge.

Relacionem la sensació d’incertesa amb la manca d’experiències prèvies en processos creatius i en propostes de treball obertes en què l’alumnat ha de dissenyar el seu propi

procés d'aprenentatge. L'equip de professorat, que acompanya cada grup d'estudiants en el seu recorregut, evita donar pautes excessivament directives i ofereix diverses alternatives basades en l'expertesa de cadascun dels docents que componen l'equip. Aquesta diversitat en les aportacions del professorat enriqueix les tutories, garanteix el caràcter interdisciplinari dels projectes i obliga l'estudiant a prendre les seves pròpies decisions, a consensuarles amb el grup i a justificar-les, de manera que es promou l'aprenentatge cooperatiu i autònom.

- o Totes les antigues alumnes destaquen la **intensitat de la vivència** del procés creatiu i de les **emocions** compartides amb el grup de treball, una característica del PAI que no ha estat referenciada per l'alumnat del curs 2019-20. Diversos factors podrien explicar aquesta diferència en la percepció de la seva experiència:
 - La formulació de les preguntes. Les preguntes obertes del Qüestionari 2-AL demanaven a l'estudiant una reflexió sobre diversos aspectes del seu procés d'aprenentatge, mentre que a les entrevistes es preguntava a les exalumnes quina havia estat la seva vivència i evolució personal durant el curs.
 - Les circumstàncies derivades del confinament provocat per la crisi del covid-19. El confinament va impedir el desenvolupament i la presentació dels projectes finals de manera presencial, va condicionar el format dels treballs i va incidir negativament en la motivació i la implicació de l'alumnat.
 - El plantejament dels projectes finals. El curs 2019-20 el professorat del PAI va decidir plantejar els projectes finals com a propostes creatives transferibles a l'escola. Aquesta demanda va condicionar els processos creatius de l'alumnat que va posar l'accent en els aspectes didàctics del seu projecte en detriment de la seva implicació personal com a protagonistes del procés creatiu.
- Pel que fa a la contribució del PAI al desenvolupament de determinades competències, antigues alumnes, alumnat i professorat coincideixen en destacar l'**aprenentatge cooperatiu** i la **creativitat** com dos dels principals aprenentatges del curs. Per altra banda, a diferència dels participants del PAI del curs 2019-20, les antigues alumnes entrevistades també destaquen la incidència del PAI en el desenvolupament dels **llenguatges artístics** i de la **competència digital**. Analitzem les possibles causes d'aquestes discrepàncies:
 - o A les primeres edicions del PAI es dedicava gran part de les sessions de la primera part del curs als continguts específics de cada una de les disciplines. Un dels canvis implementats en el transcurs dels deu anys del mòdul ha estat l'augment de les sessions interdisciplinàries que posen el focus en la metodologia projectual i en les competències transversals dels estudiants, en detriment dels llenguatges propis de cada disciplina.
 - o El PAI posa en joc la competència digital de l'estudiant en la mesura en què utilitza diversos mitjans digitals per tal d'enregistrar i editar imatges i sons. Sovint, els processos creatius

comporten la creació de documents audiovisuals que formen part del procés de treball en totes les seves fases: la documentació, la integració de disciplines, l'experimentació, la comunicació del resultat... Una possible explicació del fet que l'alumnat del curs 2019-20 no destaquï la competència digital entre les competències que més es promouen des del PAI, podria estar relacionada amb l'evolució del mercat tecnològic dels darrers deu anys, que ha facilitat l'accés i l'ús dels instruments de registre i edició d'imatge i so. Els primers anys d'implementació del PAI la utilització de determinats recursos tecnològics podia suposar un repte per a l'alumnat però, actualment, ja els ha incorporat a la seva pràctica habitual en contextos socials, lúdics i acadèmics. L'evolució dels telèfons mòbils, la incorporació de recursos tecnològics a l'educació i les conseqüències de la pandèmia del Covid-19, són tres possibles causes d'aquest procés en què el registre i edició de la imatge i el so han passat de l'excepcionalitat a la quotidianitat.

8.1.2. Objectiu principal

Conèixer la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de les competències professionals dels mestres, a partir de les percepcions de l'alumnat i el professorat del Projecte.

L'alumnat i el professorat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20 varen fer una valoració positiva de la contribució del PAI al desenvolupament de les competències que hi estan vinculades. A més, alumnat i professorat coincideixen a destacar l'aprenentatge cooperatiu, la capacitat de transformar la informació en coneixement i la creativitat, com les competències en què el PAI ha tingut una major incidència. Aquesta coincidència entre les opinions expressades pels participants, estudiants i docents, també es dona pel que fa a les competències que obtenen menys valoracions positives: la comunicació a través del llenguatge corporal i la comunicació a través del llenguatge musical són les competències en què el PAI ha tingut menys incidència.

Els resultats de la recerca han posat de manifest tres característiques del Projecte Artístic Interdisciplinari - del curs 2019-20-, que ens condueixen a formular les següents conclusions:

1. El professorat i l'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari tenen la mateixa percepció sobre a la contribució del mòdul al desenvolupament de determinades competències.
2. Les competències en les que el Projecte Artístic Interdisciplinari té una major incidència són també algunes de les competències més destacades en la literatura sobre el perfil professional del mestre del segle XXI.
 - a. Una àmplia majoria d'estudiants del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, van considerar que el PAI els havia ajudat a millorar la seva **capacitat d'aprenentatge cooperatiu**. També el professorat del curs i les antigues alumnes entrevistades destacaven aquesta competència com una de les que més es desenvolupen en les diverses propostes del mòdul.

La capacitat de treballar en equip, és una de les competències més referenciades pels autors que reflexionen a l'entorn del perfil professional dels mestres: Cela i Domènech (2016) destaquen la capacitat de treballar en equip per cooperar en el marc de l'escola, crear cultura de centre i construir contextos de transformació i millora; Marina et al. (2015) afirmen que els docents han de saber treballar en equip amb la resta del claustre per tal de possibilitar la transferència de coneixements d'una assignatura a una altra; finalment, els resultats de Civís et al. (2019) i de Fontanet (2017) indiquen que la competència relacional dels mestres més destacada pels experts en educació i pels equips directius de les escoles catalanes és el treball cooperatiu i col·laboratiu.

- b. En segon lloc, després de l'aprenentatge cooperatiu, l'alumnat del curs 2019-20 va considerar que el Projecte Artístic Interdisciplinari havia contribuït al desenvolupament de la seva **capacitat de transformar la informació en coneixement**. Aquests resultats són consistents amb la nostra convicció que cada una de les propostes del PAI és essencialment un procés de transformació de la informació en coneixement. Totes les activitats consisteixen en un procés creatiu que s'inicia amb la recerca d'informació sobre l'objecte d'estudi i la descoberta de les diferents lectures que n'han fet els artistes referents. En aquest procés d'obertura, d'ampliació i aprofundiment, els nous coneixements s'enllacen amb els anteriors i es transformen, fins al punt en què l'alumnat és capaç d'arribar a una nova formulació de la idea de la qual partia i d'expressarla a través de la imatge, el so i el moviment. Aquesta competència és la que ha de permetre les futures promocions de mestres protagonitzar el canvi que Martínez (2019) reclama per a l'educació del segle XXI: passar de la transmissió de continguts a la formació d'alumnes amb la capacitat de seleccionar informació, organitzar-la i transformar-la en coneixement.
- c. La **creativitat**, és la tercera de les competències que els participants del PAI van considerar que havia evolucionat més al llarg del curs. És també una de les competències personals que més valoren els equips directius de les escoles en els mestres que formen part dels seus claustres (Civís, 2019; Fontanet, 2017).

La creativitat, entesa com la capacitat de tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema, ha de permetre als futurs equips docents de les escoles donar resposta als reptes que sorgeixen en una societat com l'actual, que canvia constantment. A més, per tal que les futures promocions de mestres puguin promoure i acompanyar els processos creatius del seu alumnat han d'haver participat de processos creatius en la seva formació inicial a la universitat perquè, com afirma Vaillant (2019), els futurs docents tendeixen a replicar els models de docència que han experimentat més que aplicar els coneixements adquirits als llibres de pedagogia.

3. El Projecte Artístic Interdisciplinari té una major incidència en les competències transversals que en els llenguatges específics del mòdul.

Cal preguntar-nos perquè un nombre significatiu d'estudiants considera que el PAI ha contribuït poc, o molt poc, al desenvolupament de la seva capacitat de comunicació a través dels llenguatges corporal i musical. Probablement, la resposta estigui relacionada, en part, amb el significat que l'alumnat atribueix als termes "llenguatge corporal" i "llenguatge musical". No obstant, la percepció que els llenguatges corporal i musical no evolucionen tant com altres competències també ha estat expressada pel docents del PAI que han participat en la recerca. Aquesta coincidència en les percepcions d'alumnat i professorat ens ha portat a afirmar que el PAI promou el desenvolupament de competències transversals en detriment de les competències vinculades a determinades disciplines, com els llenguatges corporal i musical.

Civís et al. (2019) constaten que els equips directius de les escoles catalanes consideren les competències disciplinàries dels mestres com a secundàries en relació a les competències socioemocionals, relacionals o instrumentals. En aquest sentit, coincideixen amb les prioritats del professorat del PAI que posa el focus en el desenvolupament de la creativitat a través dels llenguatges expressius, en detriment del domini de l'especificitat de cada llenguatge.

8.2. Implicacions de la recerca en la pràctica docent

Hem definit aquesta recerca com una investigació avaluativa, caracteritzada no només per la seva projecció pràctica sinó també perquè emet judicis de valor: obté informació dels processos i els resultats d'un programa educatiu, els relaciona i els valora per tal de prendre decisions (vegeu la figura 12) orientades a la millora del programa (Latorre et al., 2003).

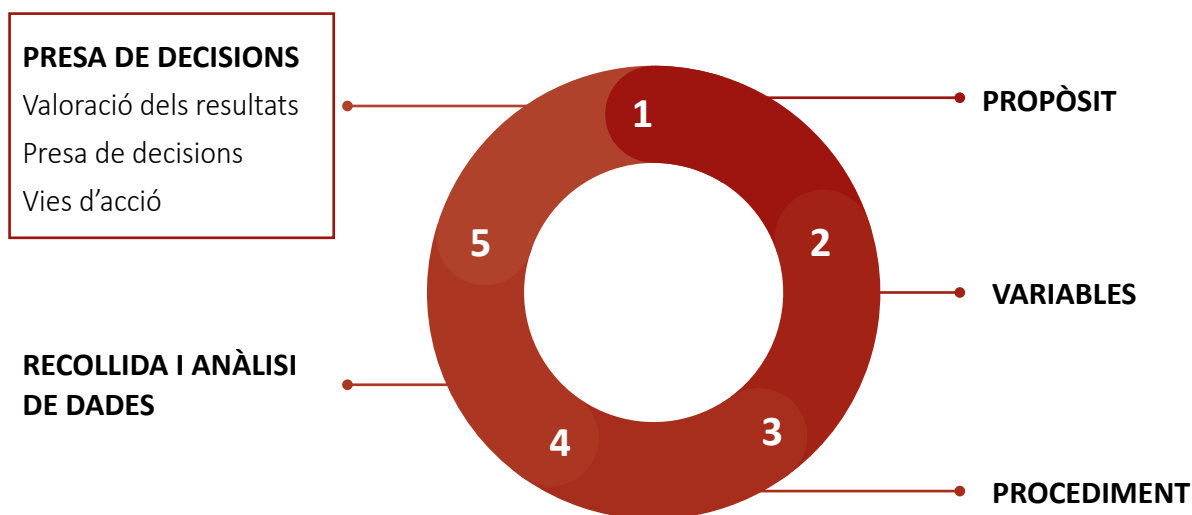


Figura 12. Fases del disseny de la recerca. Presa de decisions. Adaptat de "Ejemplificación de posibles fases de la investigación educativa" de A. Latorre, Bases metodológicas de la investigación educativa. Copyright Antonio Latorre, Justo Arnal, Delio del Rincón.

8.2.1. Valoració dels resultats

El procés de valoració de les dades recollides s'inicia amb la descripció i anàlisi dels resultats obtinguts i acaba amb la revisió dels objectius proposats que dona sentit a tot el procés de recerca. A continuació, a la Taula 59, sintetitzem les conclusions a les quals hem arribat en la revisió dels objectius i les expressem en forma de fortalezes i febleses del PAI, que seran el punt de partida per a les possibles propostes de millora.

Taula 59. Síntesi de fortalezes i febleses del PAI.

FORTALESES	FEBLESES
Competències que es desenvolupen més	Competències que es desenvolupen més
<ul style="list-style-type: none"> - Aprenentatge cooperatiu - Capacitat de transformar la informació en coneixement - Creativitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicació a través del llenguatge corporal - Comunicació a través del llenguatge musical
Característiques valorades positivament	Característiques valorades negativament
<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinarietat - Codocència: la diversitat en les orientacions del professorat aporta riquesa - Processos creatius - Aprenentatge cooperatiu - Avaluació Formativa: les tutories 	<ul style="list-style-type: none"> - Codocència: la diversitat en les orientacions del professorat crea confusió - Avaluació Formativa: l'autoavaluació i la coavaluació

8.2.2. Presa de decisions

Aquesta recerca, com ja hem comentat en el capítol d'introducció, forma part d'un procés de pràctica reflexiva compartit per tot el professorat que forma part de l'equip docent del Projecte Artístic Interdisciplinari. Caldrà doncs, compartir i discutir els resultats als quals hem arribat per tal de consensuar les possibles propostes de millora i prendre decisions en relació a la nostra pràctica docent. Partint de la convicció que la presa de decisions ha de ser compartida per tot el col·lectiu, suggerim algunes possibles accions de millora.

1. En relació a la **capacitat de comunicar-se a través dels llenguatges visual, musical i corporal**, pensem que caldria fer-nos algunes preguntes que ja hem apuntat en la discussió dels resultats i la revisió dels objectius.

- a. Quina és la causa de la manca de confiança de l'alumnat en la seva capacitat per comunicar-se a través del llenguatge visual i el llenguatge musical? Tenint en compte que aquesta inseguretat ja s'expressa a principi de curs ens hauríem de preguntar, per una banda, fins a quin punt està condicionada per les seves experiències educatives prèvies i, per l'altra, quina concepció dels llenguatges visual i musical han construït en base a aquestes experiències. Finalment, ens caldria saber la mesura en què aquesta manca de confiança en relació al domini dels llenguatges visual i musical, influeix en les seves expectatives i en la seva participació al PAI.
 - b. Una de les conclusions a les quals hem arribat és que el PAI promou el desenvolupament de competències transversals, com l'aprenentatge cooperatiu o la creativitat, en detriment del desenvolupament de les competències vinculades a determinades disciplines, com la capacitat de comunicació a través dels llenguatges corporal i musical. La recerca constata aquesta orientació transversal del PAI però no explica si respon a la voluntat explícita del professorat de prioritzar determinades competències o si és conseqüència de circumstàncies inevitables com la limitació de temps o els coneixements previs de l'alumnat. Si aquest darrer supòsit es confirmés, caldria plantejar-se la necessitat de reorientar el mòdul o, pel contrari, de reafirmar el seu caràcter transversal.
 - c. Docents i estudiants coincideixen en valorar que la capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic millora més que la comunicació a través dels llenguatges musical i corporal. Ja hem comentat que aquest resultat es pot interpretar com una conseqüència del confinament imposat per la crisi del Covid-19, que va condicionar les activitats del mòdul. Altrament, aquest biaix que alguns participants detecten en el tractament dels diferents llenguatges del mòdul podria ser una característica estable de PAI que caldria valorar entre tot l'equip de professorat, també amb els docents que no varen participar de la recerca el curs 2019-20.
2. En relació a la **codocència**, els resultats evidencien percepcions oposades entre estudiants d'un mateix grup, entre els diferents grups d'estudiants i entre l'alumnat i el professorat. Hem relacionat aquestes diferències amb l'autonomia de l'estudiant i amb la seva capacitat per gestionar la incertesa. Malgrat aquestes observacions, caldria aprofundir en les raons del malestar d'alguns grups d'estudiants i considerar totes les variables associades a la codocència. Més enllà de la diversitat d'estils d'aprenentatge de cada estudiant, caldrà tenir en compte les necessitats de tot l'alumnat, escoltar les seves opinions, també les dels que afirmen que durant el curs s'han sentit desorientats o han trobat a faltar coordinació entre el professorat, per tal de reflexionar sobre possibles millores a implementar i per garantir que el PAI sigui una experiència d'aprenentatge positiva, constructiva i transferible a la seva futura tasca a l'escola. Entre les possibles accions de canvi, la nostra proposta passa per explicar millor la codocència, fer explícit tot el que comporta i també per discutir amb l'estudiant quin és el seu rol en el desenvolupament del procés creatiu, com a constructor del seu propi aprenentatge.

3. Pel que fa al **procés d'avaluació de l'estudiant** en el transcurs del PAI, hem arribat a la conclusió que, una majoria dels participants (alumnat i professorat) en fan una valoració positiva però també en destaquen algunes febleses. Segons l'alumnat, les tutories són la principal fortalesa d'aquest procés, perquè garanteixen l'avaluació continuada a través del diàleg amb el professorat. Entre els aspectes que caldria millorar per garantir que l'avaluació del mòdul sigui un procés formatiu, alumnat i professorat coincideixen en la manca d'espais per a la coavaluació i l'autoavaluació. En aquest sentit, pensem que caldria pensar en les condicions per crear aquests espais.
4. **Didàctica o vivència?** La revisió contínua del Projecte Artístic Interdisciplinari ha comportat una evolució del Projecte que ha passat de promoure la vivència de l'estudiant com a protagonista del seu procés creatiu a desplaçar aquest protagonisme en favor de la traducció dels processos creatius en propostes didàctiques per a l'escola i els infants. Aquest ha estat un debat que ens ha acompanyat en totes les edicions del Projecte Artístic Interdisciplinari i que continua obert. Probablement per la limitació del temps de què disposem i per la manca d'experiències prèvies de l'alumnat en processos creatius complexos, es fa difícil aconseguir l'equilibri entre aquests dos objectius: que l'estudiant experimenti un procés creatiu com a protagonista del seu propi procés de creació de coneixement i, alhora, que sigui capaç de promoure aquesta mateixa experiència a l'escola amb els infants de les etapes d'educació infantil i primària. Amb el convenciment que cal haver participat de projectes creatius complexos per tal de poder-los promoure a l'escola, però també amb la necessitat de dotar l'alumnat de recursos per al disseny de propostes creatives a l'escola, el PAI ha anat evolucionant d'una orientació centrada en l'estudiant com a adult protagonista del seu procés creatiu a una orientació centrada en l'estudiant com a futur docent. Les entrevistes a les antigues alumnes del PAI tornen a posar aquest debat al centre, quan ens recorden que la neurociència ja ha demostrat que sense emoció no hi ha aprenentatge i destaquen la seva experiència al Projecte com una vivència emocionalment molt intensa. L'alumnat del curs 2019-20, en canvi, fa una anàlisi molt acadèmica de la seva participació al PAI, probablement condicionada pel tipus de preguntes que respon i per les restriccions imposades pel confinament, però possiblement també a causa de l'orientació didàctica del mòdul que es tradueix en una experiència més cognitiva que emotiva.

8.3. Limitacions de la recerca i línies de futur

Aquesta recerca ha estat un estudi de cas que ens ha proporcionat molta informació sobre les percepcions del professorat i l'alumnat del Projecte Artístic Interdisciplinari del curs 2019-20, un curs que va començar amb total normalitat però que va acabar de manera absolutament excepcional a causa del confinament imposat per la crisi del Covid-19. Aquestes dues circumstàncies, el fet que reculli les percepcions dels participants d'un únic curs, unit a les condicions extraordinàries en què es va haver d'acabar aquest curs, limiten les possibilitats de generalitzar els resultats, d'extrapolar-

los a d'altres edicions del Projecte Artístic Interdisciplinari o de relacionar-los amb característiques estables del mòdul. Així, més que proporcionar-nos un retrat fidel del PAI, els resultats de la recerca han contribuït al procés de pràctica reflexiva compartit pels diversos equips docents del mòdul, plantejant nous interrogants i obrint noves vies de recerca. Tal com apuntàvem en el desplegament de les propostes de millora, els resultats obtinguts revelen la necessitat d'aprofundir en tres aspectes fonamentals del PAI:

- La comunicació a través dels llenguatges artístics: quines són les experiències prèvies de l'alumnat? Fins a quin punt condicionen la seva experiència al Projecte? Quina evolució experimenten al llarg del curs?
- La codocència: què ens cal canviar per tal que esdevingui una experiència enriquidora per a tot l'alumnat? Com podem explicar-la millor?
- L'avaluació formativa: com podem promoure la coavaluació i l'autoavaluació dels processos creatius de l'alumnat? De quina manera podem optimitzar encara més el diàleg que s'estableix a les tutories?

A més dels interrogants que sorgeixen de les opinions expressades per l'alumnat i professorat del PAI del curs 2019-20, les entrevistes amb les antigues alumnes de les sis primeres edicions del Projecte obren també noves vies de recerca. La hipòtesi que la capacitat de les mestres per implementar processos creatius a l'escola no depèn tant del seu perfil professional com de la línia metodològica de cada centre educatiu, ens condueix a preguntar-nos quines són les escoles que promouen aquests processos (oberts, interdisciplinaris, llargs i col·lectius) i que entenen les arts com a instrument de creació de coneixement. Per respondre aquesta pregunta ens caldria ampliar la mostra d'antigues alumnes, fer el seguiment de la seva tasca a l'escola, fer-les participants de la recerca i, probablement, incorporar-hi també les escoles.

Més enllà dels resultats obtinguts a partir del treball de camp, la recerca ens ha permès aprofundir en l'anàlisi de l'actual pla docent del PAI (en les seves versions per al Grau d'Educació Infantil i Primària) i confrontar-lo amb la literatura que ha bastit el marc teòric de la tesi. Aquesta anàlisi ha posat de manifest la necessitat d'una revisió dels plans docents que no inclouen totes les competències que es promouen des del mòdul.

I, finalment, tenint en compte el potencial del Projecte Artístic Interdisciplinari per promoure el desenvolupament de competències crítiques per a les futures promocions de mestres, es podria pensar en altres formats per a la implementació d'experiències artístiques interdisciplinàries en el recorregut dels quatre anys de la seva formació inicial. En aquest sentit, volem destacar les respostes de dos participants d'Educació Primària del curs 2019-20 que valoren així la seva experiència:

- *He sigut conscient de com hem estat engabiats a mida que hem anat creixent, ha sigut com respirar aire fresc i veure que hi ha noves maneres de fer. Imprescindible per una carrera com magisteri (EP9-5).*
- *El fet de combinar les tres àrees juntament amb la recerca d'informació, el treball individual i en grup i el consum de cultura que potser mai m'hagués cridat l'atenció, han fet que el Projecte Artístic sigui una de les matèries més profitoses i que més m'han sorprès del que porto de grau (EP9-17).*

V. FONTS DE DOCUMENTACIÓ

CAPÍTOL 9. FONTS DE DOCUMENTACIÓ

Capítol 9. Fonts de Documentació

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution. Hacer la Revolución en la Educación*. Paidós.
- Acaso, M. i Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2015). *Ocupabilitat i competències dels nous docents. L'opinió dels centres educatius d'educació infantil, primària i secundària*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Adams, L., Cessna, K. i Friend, M. (1993). *Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching. Final report*. Colorado Department of Education.
- Batet, M., Ponti, F. i Segarra, E. (2015). *Crear i fer ampolles. Eines per educar en la creativitat*. Edicions i Propostes Culturals Andana.
- Bautista, A., Tan, L., Ponnusamy, L. i Yau, X. (2015). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of 'space'. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 610-629. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>
- Beninghof, A. (2012) *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Blanco-Romero, A., Barrera, J., Dot, E. i Saura, S. (2012). Una experiència de metodologia transdisciplinària vers la innovació i l'excel·lència docent en l'ensenyament universitari. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1. CIDUI. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/302>
- Boix, V. (2016). *Interdisciplinary Learning: A cognitive-epistemological foundation*. Harvard Graduate School of Education. Project Zero. <http://www.pz.harvard.edu/resources/interdisciplinary-learning-a-cognitiveepistemological-foundation>
- Buendía, L. i Berrocal, E. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. *Agora digital*, 1. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248>

- Burset, S., Calderon, D. i Gustems, J. (2016). *Proyectos artísticos interdisciplinarios. La creación al servicio del bienestar*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Camnitzer, L. (2015). Thinking about Art Thinking. *e-flux journal*, 65. <https://www.eflux.com/journal/65/336660/thinking-about-art-thinking/>
- Cela, J. i Domènech, J. (2016). Quines competències professionals ha de tenir un mestre avui? *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 62-72.
- Centre UNESCO de Catalunya (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre Unesco de Catalunya.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *La creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la intención*. Paidós.
- Civís, M., Díaz-Gibson, J., Fontanet, A. i López, S. (2019). The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47(2), 217-237. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amgi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Surh, M. W., i Nanzhao, Z. (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la comissió internacional sobre educació per al segle XXI (2a ed.)*. Centre UNESCO de Catalunya.
- Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. (2016). *Memòria de Grau (modificació) 05-2016. Annex 5. Planificació dels Ensenyaments*. [https://recursos.blanquerna.edu/11/doc/MemoriesGrau/Educacio Infantil Aprovada maig 2016.pdf](https://recursos.blanquerna.edu/11/doc/MemoriesGrau/Educacio%20Infantil%20Aprovada%20maig%202016.pdf)
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docència. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6 (16). OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/polis/4586>
- Follari (2013). Acerca de la interdisciplina. Posibilidades y límites. *INTERdisciplina*, 1 (1). Revistas unam. <http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/viewFile/46517/4177>
- Folch, C. (2014). *Implicacions didàctiques del Projecte d'Art i Ciències del Grau d'Educació Infantil: Les percepcions del professorat* (Treball de Fi de Màster no publicat). Universitat Ramon Llull.

- Folch, C., Capdevila, R. i Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de Educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Fontanet, A (2017). *Adequació del perfil del mestre davant les necessitats socioeducatives actuals: consideracions i propostes per a la formació inicial* (Tesi doctoral, Universitat Ramon Llull). <https://www.tdx.cat/handle/10803/404565>
- França-Tarragó, O. (2003). *Introducción a la ética profesional*. Universidad Católica del Uruguay.
- Friend, M. (2008). Coteaching: a simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- García-Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Goodman, N. i Elgin, K. (1988). *Reconceptions in Philosophy and other arts and sciences*. Routledge.
- Graziano, K. J. i Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/292756807_Coteaching_in_a_Teacher_Education_Classroom_Collaboration_Comprise_and_Creativity
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Gros, B. i Martínez, M. (2020). La función docente en la Educación Superior. Dins M. Turull (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 45-57) Octaedro. IFIS de Grupo 5 (2012). Gestión de proyectos. Grupo 5.
- Imbernón, F. i Colén, M. T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 57-76. UAM ediciones. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- Imbernón, F.; Rué, J. i Turull, M. (2020). La Metodología (II): Técnicas y estrategias de enseñanza. Dins M. Turull (Coord.). *Manual de docencia universitaria*. (pp. 201- 230). Octaedro.
- Latorre, A., del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Kluth, P. i Straut D. (2003). Do as we say and as we do. Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54 (3), 228-240. <https://doi.org/10.1177%2F0022487103054003005>

- Kozma, R. (2012). *Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement*. Fundació Bofill.
- MacBeath, J. (2013). *Col·laborar, innovar i liderar. El futur de la professió docent*. Fundació Jaume Bofill.
- Marina, J.A., Pellicer, C. i Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez, M. (2019). Què hem d'innovar i què hem de conservar en educació?. Dins M. Martínez i A. Jolonch (Coords.), *Les paradoxes de la innovació educativa* (pp.11-28). Horsori.
- Martínez, M. i Prats, E. (Coords.). (2018). *Millora de la formació inicial per a la docència. Accions Estratègiques*. Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monereo, C. (2020). Enseñar y aprender en la Educación Superior. Dins M. Turull (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75-97). Octaedro.
- Morin, E. (2010). *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Seix Barral.
- Morin, E. (2012). *Glosario de la complejidad*. Recuperat de <http://multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2012/10/glosario-de-lacomplejidad.pdf>
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Morin, E. (s.d.) *¿Qué es Transdisciplinariedad?*. Recuperat 26 agost 2021, de <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-estransdisciplinariedad.html>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Nubiola, J. (2000). Ética de la investigación: la interdisciplinariedad. Dins R. Athie (ed), *La Universidad en la encrucijada* (pp. 73-88). Ediciones F.M.
- Orden eci/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, BOE núm. 312 § 22446 (2007).
- Orden eci/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, BOE núm. 312 § 22449 (2007).

- Perkins, D. (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico. El arte del pensamiento creativo*. Paidós.
- Paczkowski, M. (2020). Art i coneixement, la fórmula per créixer com a persones. L'experiència artística com a forma d'exercitar totes les nostres capacitats intel·lectuals. *La Nadala. La cultura transforma l'educació*, 54, 49-55.
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. Dins L. Apostel, G. Berger, A. Briggs i G. Michaud (Coords), *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades* (pp. 153-171). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Prats, J. (2015). *La crisi de l'educació no és tan sols una crisi d'educació*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Riera, J. (2016). La innovació educativa a la Universitat i el nou rol docent. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 34(1), 23-31.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone.
- Robinson, K. i Aronica, L (2016). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rubio, Q. (2020). En defensa d'una educació artística i cultural. Conversa entre Lali Bosch i Joan Manuel del Pozo. *La Nadala. La cultura transforma l'educació*, 54, 9-19.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Redie. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Universitat Ramon Llull (2020). Codi per a la integritat de la recerca de la Universitat Ramon Llull. Recuperat de: <https://www.url.edu/ca/recerca-i-innovacio/larecerca-la-url/comite-detica-de-la-recerca-de-la-url>
- Vaillant, D. (2019). Formació del professorat per a la innovació. Dins M. Martínez i A. Jolonch. (Coords.), *Les paradoxes de la innovació educativa* (pp. 235-254). Horsori.
- What is PZ? (s.d.). Harvard Graduate School of Education. Recuperat 8 novembre 2021 de <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>

ANNEXOS

ANNEX 1. Mobilitat internacional dels estudiants matriculats al Projecte Artístic Interdisciplinari el curs 2019-20.

Grups classe	Estudiants matriculats	Mobilitat del 1r semestre	Mobilitat del 2n semestre	Sumatori de les mobilitats del 1r i 2n semestre	%
Educació Infantil grup 1	36	2 estudiants	1 estudiant	3 estudiants	8,3
Educació Infantil grup 3	35	2 estudiants	1 estudiant	3 estudiants	8,5
Educació Primària grup 1	63	2 estudiants	0 estudiant	2 estudiants	3,1
Educació Primària en anglès (grup 9)	35	5 estudiants	4 estudiants 9	9 estudiants	25,7

Nota: A la columna % es fa constar el percentatge dels estudiants de cada grup que participen d'un programa de mobilitat al llarg del curs.

ANNEX 2. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari del Grau d'Educació Infantil del curs 2019-20

Curs Acadèmic: 2019/20

75300 - Projecte artístic interdisciplinari

Requisits i coneixements previs

No hi ha requisits previs.

Assignatures que s'han de cursar simultàniament: Cap

Descripció

Mòdul interdisciplinari on es desenvolupa un projecte integrat de les àrees d'educació física, educació musical i educació visual i plàstica a partir de l'elaboració d'un procés creatiu.

Objectius, competències i resultats d'aprenentatge

Competències.

ED77- Analitzar i construir el coneixement epistemològic d'aquelles disciplines vinculades als llenguatges de l'expressió que conflueixen en l'educació del nen i de la nena.

ED30- Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de les arts i l'educació física.

ED35- Conèixer el currículum escolar de l'educació física

ED31- Conèixer el currículum escolar de l'educació artística, en els seus aspectes plàstic, audiovisual i musical.

ED74- Dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar situacions educatives vinculades a l'expressió.

ED32- Adquirir recursos per fomentar al llarg de la vida la participació en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'entorn escolar.

ED71- Acceptar la responsabilitat i el compromís de formar persones a través de l'expressió plàstica, musical i corporal.

ED72- Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment en activitats d'ensenyament-aprenentatge a través de l'expressió.

ED73- Saber exercir el lideratge i treball en equip en contextos educatius vinculats a l'expressió.

ED75- Gestionar la informació i transformar-la en coneixement a través dels llenguatges expressius.

ED76- Saber comunicar-se a través de diferents llenguatges d'expressió musical, plàstica i corporal de les arts.

Resultats d'aprenentatge.

L'estudiant serà capaç de:

- Conèixer l'especificitat dels llenguatges propis, així com la transposició als altres llenguatges.
- Adquirir competències artístiques a partir de la pràctica i de la recerca mostrant rigor en les activitats proposades.
- Desenvolupar un procés creatiu a través del treball en equip, exercint lideratge amb una actitud participativa durant tot el procés.
- Projectar el treball artístic multidisciplinari en un entorn escolar a partir d'una proposta educativa mostrant una visió innovadora, oberta i creativa.

Continguts

1. Referents artístics, culturals i socials
2. Art i cultura des de la contemporanietat
3. Improvisació i creació artística a partir del so, la imatge i el moviment: composicions sonores, documents audiovisuals, coreografies, transformació dels espais.
4. Interpretació, reflexió i anàlisi de la pròpia experiència artística.
5. Projecte multidisciplinari:
 - 5.1. Elaboració i vivència d'un procés creatiu.
 - 5.2. Percepció, investigació i experimentació de l'entorn des de diferents àmbits de coneixement.
 - 5.3. Expressió i comunicació a través de diferents llenguatges.

Metodologia

En aquest mòdul es pretén desenvolupar un projecte integrat per les tres àrees implicades: educació física, educació musical i educació visual i plàstica.

Durant el curs es donaran els recursos metodològics per a poder abordar el disseny i realització del projecte multidisciplinari. Els recursos, tècniques i mètodes emprats són:

- Exposicions del professorat
- Treball individual i en grup cooperatiu
- Tutories i seguiment dels processos creatius
- Presentacions en directe de les creacions dels estudiants

A partir d'aquestes activitats, la matèria treballarà la dimensió de "Comunicació i col·laboració de la competència digital docent".

Durant el període intensiu de pràctiques els estudiants realitzaran tasques assignades pel professorat.

L'espai de treball per matèries (ETM) és una franja a disposició del professorat de les diferents matèries en què es pot requerir la presència de l'estudiant.

Avaluació

Què s'avaluarà?

1. Implicació en totes les activitats per part de tots els components del grup.
2. Assistència en el seguiment dels processos creatius.
3. Recerca de referents artístics i documentació.
4. Originalitat, innovació, creativitat de les propostes artístiques.
5. Coherència entre el concepte i la forma.
6. Adequació dels mitjans i materials utilitzats.

Com s'avaluarà?

L'avaluació es farà a partir de:

1. Assistència i participació activa en les activitats proposades durant les classes.
2. Superació de les diferents activitats individuals i grupals que es plantegin dins de l'assignatura.

S'han dissenyat accions que permetin l'avaluació continuada de les competències i de l'aprenentatge. Els criteris d'avaluació contemplen el nivell de domini dels continguts, procediments, estratègies, tècniques, instruments, habilitats i destreses de capacitació acadèmica i professional, fomentant l'autoavaluació i la coavaluació de l'estudiant. Així doncs, de manera resumida, l'avaluació continuada és la següent:

TASQUES AVALUATIVES	PONDERACIÓ
Treball individual	25%
Projecte 1 (en grup)	25%
Projecte 2 (en grup):	50%
<ul style="list-style-type: none"> • Documentació dels procés creatiu • Presentació de l'obra final 25% 	<ul style="list-style-type: none"> • 25% • 25%

Itineraris de superació dels àmbits competencials (convocatòria juliol)

Per aprovar el mòdul cal superar les competències crítiques: ED74, ED71, ED72, ED73 i ED76

Son recuperables a la convocatòria de juliol les proves avaluatives següents:

- Treball individual
- Documentació del procés creatiu del Projecte 2

No és recuperable a la convocatòria de juliol i implica la repetició del mòdul la següent prova avaluativa:

- Projecte 1
- Presentació de l'obra final del Projecte 2

En el cas d'estudiants que repeteixin l'assignatura i tinguin dificultats per assistir a classe per raons acadèmiques poden acollir-se a una avaluació diferenciada, prèvia sol·licitud al professor a través del formulari previst. Mitjançant aquesta avaluació, l'estudiant haurà de fer aquelles tasques i seguiment que proposi el professor. Aquesta sol·licitud caldrà tramitar-la durant el mes de setembre.

Tot i que les activitats es realitzen en equips de treball, si el professorat del mòdul considera que no tot l'equip ha treballat de manera equitativa, les notes podran ser individualitzades i diferenciades per cadascun dels membres de l'equip.

És requisit indispensable per superar el mòdul l'assistència al 80% a les classes (ja siguin de matèria com de tutories grupals). En cas d'haver de repetir el mòdul s'haurà de cursar sencer.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. BCN: Graó
- Alsina, P., Diaz, M. i Giráldez, A. (2008) *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó
- Alsina, P., Giráldez, A. (coords) (2012) *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona: Graó
- Ruiz de Velasco, A y Abad, J. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona: Graó V.V.A.A. (2005) *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat

Bibliografia complementària

- Agosti-Gherban, C. Rapp-Hess, Ch.(1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. Serie pedagógica Temas básicos 12. Alcoi:Marfil
- Bartolomeis, F. (1994) *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro
- Cabanellas, I y Eslava, C.(coords).(2005). *Territorios de la infancia: diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Careri, F. (2002) *El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili
- Gil Madrona, P. (2004). *Metodología de la educación física en educación infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Gil Madrona, P. (2005). *Expresión corporal y la educación infantil*. Sevilla: Wanceulen
- Dolci, M. (2003) *Jo i les ombres*. Barcelona: Rosa Sensat
- Dolci, M (2010) *Gargots teatrals*. Barcelona: Rosa Sensat
- Hemsey de Gainza, V (1964.) *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- Rodari, G. (2004). *Gramàtica de la fantasia: Introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona: Columna
- Ruiz de Velasco, A y Abad, J.(2011). *El Juego simbólico*. Barcelona: Graó
- Smith, E.K.(2007.) *How to make a book*. New York: Potter Craft

Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical?* Barcelona: Graó

Vigostsky, L.S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona: Akal

V.V.A.A. (1999). *Fer plàstica, un procés de diàleg i situacions*. Barcelona: Rosa Sensat Col.lecció "Temes d'infancia "

V.V.A.A. (2012). *25+2 Taller Triangle*. Sant Cugat del Vallès: Taller Triangle

Willems, E. (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

<http://grups.blanquerna.url.edu/musical/>

ANNEX 3. Pla docent del Projecte Artístic Interdisciplinari del Grau d'Educació Primària del curs 2019-20

Curs Acadèmic: 2019/20

75357 - Educació a través de la plàstica i la música i l'educació física: projecte interdisciplinari

Requisits i coneixements previs

No hi ha requisits previs.

Assignatures que s'han de cursar simultàniament: cap

Descripció

Mòdul interdisciplinari on es desenvolupa un projecte integrat de les àrees d'educació física, educació musical i educació visual i plàstica a partir de l'elaboració d'un procés creatiu.

Objectius, competències i resultats d'aprenentatge

Competències.

ED77- Analitzar i construir el coneixement epistemològic d'aquelles disciplines vinculades als llenguatges de l'expressió que conflueixen en l'educació del nen i de la nena.

ED30- Comprendre els principis que contribueixen a la formació cultural, personal i social des de les arts i l'educació física.

ED35- Conèixer el currículum escolar de l'educació física

ED31- Conèixer el currículum escolar de l'educació artística, en els seus aspectes plàstic, audiovisual i musical.

ED74- Dissenyar, planificar, desenvolupar i avaluar situacions educatives vinculades a l'expressió.

ED32- Adquirir recursos per fomentar al llarg de la vida la participació en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'entorn escolar.

ED71- Acceptar la responsabilitat i el compromís de formar persones a través de l'expressió plàstica, musical i corporal.

ED72- Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment en activitats d'ensenyament-aprenentatge a través de l'expressió.

ED73- Saber exercir el lideratge i treball en equip en contextos educatius vinculats a l'expressió.

ED75- Gestionar la informació i transformar-la en coneixement a través dels llenguatges expressius.

ED76- Saber comunicar-se a través de diferents llenguatges d'expressió musical, plàstica i corporal de les arts.

Metodologia

En aquest mòdul es pretén desenvolupar un projecte integrat per les tres àrees implicades: educació física, educació musical i educació visual i plàstica.

Durant el curs es donaran els recursos metodològics per a poder abordar el disseny i realització del projecte multidisciplinari. Els recursos, tècniques i mètodes emprats són:

- Exposicions del professorat
- Treball individual i en grup cooperatiu
- Tutories i seguiment dels processos creatius
- Presentacions en directe de les creacions dels estudiants

A partir d'aquestes activitats, la matèria treballarà la dimensió de "Comunicació i col·laboració de la competència digital docent".

Durant el període intensiu de pràctiques els estudiants realitzaran tasques assignades pel professorat.

L'espai de treball per matèries (ETM) és una franja a disposició del professorat de les diferents matèries en què es pot requerir la presència de l'estudiant.

Avaluació

Què s'avaluarà?

1. Implicació en totes les activitats per part de tots els components del grup.
2. Assistència en el seguiment dels processos creatius.
3. Recerca de referents artístics i documentació.
4. Originalitat, innovació, creativitat de les propostes artístiques.
5. Coherència entre el concepte i la forma.
6. Adequació dels mitjans i materials utilitzats.

Com s'avaluarà?

L'avaluació es farà a partir de:

1. Assistència i participació activa en les activitats proposades durant les classes.
2. Superació de les diferents activitats individuals i grupals que es plantegin dins de l'assignatura.

S'han dissenyat accions que permetin l'avaluació continuada de les competències i de l'aprenentatge. Els criteris d'avaluació contemplen el nivell de domini dels continguts, procediments, estratègies, tècniques, instruments, habilitats i destreses de capacitació acadèmica i professional, fomentant l'autoavaluació i la coavaluació de l'estudiant. Així doncs, de manera resumida, l'avaluació continuada és la següent:

TASQUES AVALUATIVES	PONDERACIÓ
Treball individual	25%
Projecte 1 (en grup)	25%
Projecte 2 (en grup):	50%
<ul style="list-style-type: none"> • Documentació dels procés creatiu • Presentació de l'obra final 25% 	<ul style="list-style-type: none"> • 25% • 25%

Itineraris de superació dels àmbits competencials (convocatòria juliol)

Per aprovar el mòdul cal superar les competències crítiques: ED74, ED71, ED72, ED73 i ED76

Son recuperables a la convocatòria de juliol les proves avaluatives següents:

- Treball individual
- Documentació del procés creatiu del Projecte 2

No és recuperable a la convocatòria de juliol i implica la repetició del mòdul la següent prova avaluativa:

- Projecte 1
- Presentació de l'obra final del Projecte 2

En el cas d'estudiants que repeteixin l'assignatura i tinguin dificultats per assistir a classe per raons acadèmiques poden acollir-se a una avaluació diferenciada, prèvia sol·licitud al professor a través del formulari previst. Mitjançant aquesta avaluació, l'estudiant haurà de fer aquelles tasques i seguiment que proposi el professor. Aquesta sol·licitud caldrà tramitar-la durant el mes de setembre.

Tot i que les activitats es realitzen en equips de treball, si el professorat del mòdul considera que no tot l'equip ha treballat de manera equitativa, les notes podran ser individualitzades i diferenciades per cadascun dels membres de l'equip.

És requisit indispensable per superar el mòdul l'assistència al 80% a les classes (ja siguin de matèria com de tutories grupals). En cas d'haver de repetir el mòdul s'haurà de cursar sencer.

Per mitjà dels sistemes preparats a tal efecte i en el període establert per la facultat, l'estudiant haurà d'avaluar l'assignatura. Aquesta avaluació forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge i és molt important per al desenvolupament de la matèria, ja que ajudarà el professorat que la imparteix a millorar la qualitat del pla docent.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo* BCN: Graó

Alsina, P., Giráldez, A. (Coords) (2012). *7 Ideas clave. La competencia cultural y artística*. BCN: Graó

Bibliografia complementària

Calmell, C., Valls, A. (2010). *La música contemporània catalana a l'escola*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals, S.L

Careri, F. (2002). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.

Dolci, M. (2010). *Gargots teatrals*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.

Grosenick, U. (2003). *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Cologne: Taschen Benedikt.

ANNEX 4. Primera versió del Qüestionari 1.

QÜESTIONARI 1 (primera versió)

Presentació

Aquest qüestionari té l'objectiu d'obtenir informació sobre la percepció que les i els estudiants de tercer dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la URL tenen sobre el seu nivell de domini d'algunes de les competències fonamentals per al seu futur com a mestres.

El qüestionari consta de 17 preguntes que podeu respondre en 5 minuts, aproximadament. És voluntari, anònim i no permet identificar els participants.

Les dades obtingudes formaran part d'un projecte de recerca sobre la contribució del Projecte artístic interdisciplinari dels Graus d'Educació de la URL a la formació dels mestres del segle XXI. El nostre objectiu és publicar els resultats de l'estudi en una revista d'educació per tal que siguin accessibles per a tothom.

Esperem que la vostra participació us resulti interessant i agraïm per endavant la vostra col·laboració.

Instruccions

Respon a les següents qüestions en una escala de l'1 al 5, tenint en compte els següents valors:

1: molt poc/a, molt pocs

2: poc/a, pocs

3: suficient, suficients,

4: força, forces,

5: molt/a, molts

Consentiment informat

Havent estat informat de les característiques d'aquest estudi dono el meu consentiment per a què els resultats d'aquest qüestionari formin part de les dades de la recerca.

Resposta: sí/no

Preguntes

Competències personals

1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i aportadores de valor. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va?
2. Valora la teva flexibilitat per adaptar el teu pensament i les teves respostes davant de situacions noves i canviants.
3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit, creus que tens capacitat crítica?

Competències interpersonals

4. Valora de la teva capacitat d'aprendre cooperativament, entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts, als quals s'espera que cada participant hi contribueixi utilitzant habilitats interpersonals i interacció cara a cara, per tal d'assolir un objectiu comú.
5. Definim el lideratge com el procés d'organitzar, dirigir, coordinar i motivar els esforços dels altres per assolir objectius comuns. Quina creus que és la teva capacitat de lideratge?
6. Creus que ets una persona dialogant? Valora la teva capacitat de diàleg.
7. Valora el teu grau de responsabilitat en el treball en entorns acadèmics.
8. Valora el teu grau de responsabilitat en el treball en entorns laborals.

Competències instrumentals:

Relacionades amb els llenguatges expressius

9. Valora la teva capacitat de comunicació a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal).
10. En quina mesura creus que saps transformar la informació en coneixement a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal)?
11. Valora la teva capacitat per formar-te personal i professionalment a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal).
12. Valora els teus recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques o corporals dins i fora de l'escola.

Relacionades amb la innovació i transformació escolar

13. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, valora la teva capacitat de recerca.
14. Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea original i que aporta un valor, quina creus que és la teva capacitat d'innovació?
15. Quina creus que és la teva capacitat per utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a la recerca, la innovació i els usos creatius?
16. Valora els teus recursos per aplicar diferents estratègies d'aprenentatge i crear nous entorns d'aprenentatge.
17. En quina mesura creus que estàs preparat per incidir en l'entorn i la comunitat escolar i transformar-los?

ANNEX 5. Validació del Qüestionari 1.

Respostes dels experts a les preguntes que els vam formular.

PREGUNTES ALS EXPERTS	RESPOSTES
<p>1. Creus que les instruccions i les preguntes són prou clares? Si penses que no, si us plau, indica quines són les preguntes que no s'entenen prou bé.</p>	<p>V1- Potser s'hauria d'aconseguir, i sense fer el qüestionari molt extens, poder aclarir tot aquells conceptes que més tard ens ajudin en la interpretació dels resultats i garantir que tots els enquestats estan responent sota els mateixos paràmetres conceptuals.</p> <p>V2- He anat fent comentaris a les preguntes</p> <p>V3- Si, tot i que trobo que algunes preguntes estan mesurant dues coses (he fet comentaris), no se si seria més adient duplicar-les o fer alguna pregunta prèvia per clarificar.</p>
<p>2. Creus que el tipus de resposta (escala de l'1 al 5) és l'adequat o penses que seria millor un altre tipus de resposta (opció múltiple, preguntes obertes...)?</p>	<p>V1- Potser seria interessant valorar la necessitat d'afegir una pregunta oberta al final que pugui ajudar a l'enquestat, si vol, a matisar la resposta o afegir algun aspecte que cregui important.</p> <p>V2- Heu pensat en a tendència a marcar el 3 com a resposta còmode....! si feu una escala de 4 possibilitats ??</p> <p>V3- Si, es el més adient per aquest tipus d'item.</p>
<p>3. Trobes a faltar alguna opció de resposta del tipus "no ho sé", "no ho puc contestar"...?</p>	<p>V1- En principi no</p> <p>V2- No</p> <p>V3- No</p>
<p>4. Trobes a faltar alguna pregunta? N'hi ha alguna que consideris redundant o massa dirigida?</p>	<p>V1- No</p> <p>V2- No</p> <p>V3- No</p>
<p>5. Quant de temps has trigat en contestar-lo? Creus que és massa llarg o curt?</p>	<p>V1- Crec que es triga més de 5 minuts, són preguntes complexes que cal pensar-les bé.</p> <p>V2- Més de 5 minuts. Si abans de contestar han de pensar, és una mica més. Entre 10-15 minuts.</p> <p>V3- Perfecte, uns 5 minuts.</p>

6. Creus que és massa fàcil o difícil? En quin sentit?	V1- En general no és difícil, tot i que considero que són preguntes complexes que requereixen pensar bé la resposta i compartir significats (incidir, transformar, innovar,...) i potser als alumnes de 3r, en algun moment, els hi pot resultar complicat. V2- Correcte V3- S'entén tot bé
7. Creus que pot ser motivador per als estudiants?	V1- Crec que els pot fer pensar en les seves pròpies capacitats i reflexionar sobre diferents conceptes. Interessant. V2- Per què? És necessari que els motivi? V3- Sí
8. Hi ha alguna pregunta que es pugui considerar massa sensible, amenaçadora, intrusiva o ofensiva?	V1- No V2- No V3- No
9. Hi ha alguna pregunta que et sembli massa fàcil o difícil o allunyada de l'experiència dels estudiants?	V1- Trobo més complexes les relacionades amb la innovació i la transformació escolar. V2- No V3- La pregunta 8 no se si la podran respondre tots, prèviament demanaria si han tingut experiència laboral.
10. Hi ha algun altre comentari o suggeriment que vulguis fer?	V1- Crec que és una recerca molt interessant. Cal treballar molt en la formació inicial dels mestres i avaluar tot el que ens aporta la Interdisciplinarietat i l'aportació imprescindible dels diferents llenguatges expressius en la formació del mestre. V2- No V3- No

Aportacions dels experts en relació a les preguntes del Qüestionari 1.

	PREGUNTES DEL QÜESTIONARI	COMENTARIS DELS EXPERTS
1	Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i aportadores de valor. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va ?	V2- Què vol dir valor?? És molt ampli...
	<p>Canvi:</p> <p>Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va?</p>	
2	Valora la teva flexibilitat per adaptar el teu pensament i les teves respostes davant de situacions noves i canviants.	V2- Respostes conductuals, verbals... Poder amb la paraula reaccions...
4	Valora la teva capacitat d' aprendre cooperativament , entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts, als quals s'espera que cada participant hi contribueixi utilitzant habilitats interpersonals i interacció cara a cara, per tal d'assolir un objectiu comú.	<p>V1- És poc clara, costa d'entendre</p> <p>V2- No s'entén prou bé. Formulació massa complicada... Proposta: "el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú".</p>
	<p>Canvi:</p> <p>Valora la teva capacitat d'aprendre cooperativament, entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú.</p>	
8	Valora el teu grau de responsabilitat en el treball en entorns laborals .	<p>V2- Interessant la diferenciació entre l'entorn acadèmic i laboral... ULL (Cal que treballin,.... S'hauria d'indicar d'alguna manera quin nivell d'experiència laboral es precisa per contestar la pregunta)</p> <p>V3- Si son alumnes de 3er potser no hagin treballat mai...</p>
	<p>Canvi: PREGUNTA ANUL·LADA.</p>	
9	Valora la teva capacitat de comunicació a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal).	<p>V1- En les preguntes que es parla dels llenguatges expressius crec que seria necessari diferenciar-los i no fer les preguntes considerant-los tots com un sol "paquet". Malgrat estem intentant valorar les aportacions del Treball Interdisciplinari crec que pot ser interessant diferenciar entre els diferents llenguatges expressius.</p> <p>V3- Asumeixes que tindran tots nivells alts o baixos, no sé si aquesta pregunta es podria reformular en 3.</p>
	<p>Canvi:</p> <p>Reformulem la pregunta 9 en tres preguntes diferents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical? - Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual? - Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal? 	

10	En quina mesura creus que saps transformar la informació en coneixement a través dels llenguatges expressius (musical, visual o corporal)?	V2- Què vols dir ?? Potser cal un exemple ?? Ho heu treballat a classe ??
<p>Canvi:</p> <p>Reformulem la pregunta 9 en tres preguntes diferents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació nova, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical? - Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge visual? - Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge corporal? 		
11	Valora la teva capacitat per formar-te personal i professionalment a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal).	V1- En la pregunta 11 crec que seria millor diferenciar entre formació personal i formació professional, no són aspectes que hagin d'anar vinculats necessàriament.
<p>Canvi:</p> <p>Creus que tens recursos per formar-te personal i professionalment a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal)? Descarto separar formació personal i professional, però canvio la redacció perquè quedi més clar què vull preguntar.</p>		
13	Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, valora la teva capacitat de recerca.	V2- Com valores ??? Per unificar el to, el nivell de col·loquialitat ... amb el que et dirigeixes als estudiants ? (enlloc de "Valora")
<p>Canvi:</p> <p>Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, com valores la teva capacitat de recerca?</p>		

14	Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea original i que aporta un valor , quina creus que és la teva capacitat d'innovació?	V2- ??? Què vols dir ??
	<p>Canvi:</p> <p>Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa. Quina creus que és la teva capacitat d'innovació?</p>	
15	Quina creus que és la teva capacitat per utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a la recerca, la innovació i els usos creatius?	V1- Es demana per la capacitat d'utilitzar les tecnologies en àmbits molt diferents que requeririen preguntes diferenciades, una per a cada àmbit.
	<p>Canvi:</p> <p>Reformulem la pregunta 15 en tres preguntes diferents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definim la competència digital com la capacitat d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes de l'àmbit de la vida personal, el treball o el lleure. En aquest sentit, com valores la teva competència digital aplicada a la recerca? - Com valores la teva competència digital aplicada a la innovació? - Com valores la teva competència digital aplicada als usos creatius? 	
16	Valora els teus recursos per aplicar diferents estratègies d'aprenentatge i crear nous entorns d'aprenentatge.	<p>V1- Hi ha preguntes on s'explica el concepte abans de fer-les (creativitat, persona crítica, lideratge, recerca, innovar), podria ser interessant per garantir que els enquestats parteixen de les mateixes concepcions fer-ho amb altres termes com estratègies d'aprenentatge, entorns d'aprenentatge, entorn, comunitat escolar, transformació...</p> <p>V2- Proposa: Valora els teus recursos per crear nous entorns d'aprenentatge aplicant diferents estratègies d'aprenentatge. Per que sigui més clara??</p>

Canvi:

Entenem els **entorns d'aprenentatge** com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies utilitzades. Tenint en compte aquesta definició, com valores la teva capacitat per crear nous entorns d'aprenentatge?

17	<p>En quina mesura creus que estàs preparat per incidir en l'entorn i la comunitat escolar i transformar-los?</p>	<p>V1- Hi ha preguntes on s'explica el concepte abans de fer-les (creativitat, persona crítica, lideratge, recerca, innovar), podria ser interessant per garantir que els enquestats parteixen de les mateixes concepcions fer-ho amb altres termes com estratègies d'aprenentatge, entorns d'aprenentatge, entorn, comunitat escolar, transformació,...</p> <p>V1- El mateix comentari anterior (pregunta 11) el faria per la pregunta 17 on es parla de manera conjunta d'incidència/transformació en l'entorn i la comunitat escolar</p> <p>V2- A fi de poder transformar... millorar...</p>
-----------	--	---

Canvi: ANUL·LADA.

Després de llegir les definicions considero que no és una competència que treballem explícitament al projecte artístic. Sensibilitzem, creem entorns d'aprenentatge, però no donem eines per a la transformació de la comunitat i l'entorn escolar.

ANNEX 6. Versió pilot del Qüestionari 1

QÜESTIONARI 1 (pilot)

Títol

Percepció de l'alumnat de 3r d'Educació de la URL sobre el seu nivell de domini de les competències que s'adquireixen al Projecte Artístic Interdisciplinari.

Presentació

Aquest qüestionari té l'objectiu d'obtenir informació sobre la percepció que l'alumnat de tercer dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la URL tenen sobre el seu nivell de domini d'algunes de les competències fonamentals per al seu futur com a mestres.

Les dades obtingudes formaran part d'un projecte de recerca sobre la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari dels Graus d'Educació de la URL a la formació dels mestres del segle XXI. El nostre objectiu és publicar els resultats per tal que siguin accessibles per a tothom.

El qüestionari consta de 21 preguntes que es poden respondre en 10 minuts aproximadament. És voluntari, anònim i no permet identificar els participants.

Esperem que la vostra participació us resulti interessant i agraïm per endavant la vostra col·laboració.

Carmina Folch i Dàvila,
Professora de la URL i investigadora del grup GERI de la URL.
carminafd@blanquerna.url.edu

Consentiment informat

Havent estat informat de les característiques d'aquesta recerca dono el meu consentiment per a què els resultats d'aquest qüestionari formin part de les dades de la recerca.

Resposta: sí / no

Instruccions

Respon a les següents qüestions en una escala de l'1 al 5, tenint en compte els següents valors: 1: molt poc/a, molt pocs; 2: poc/a, pocs; 3: suficient, suficients; 4: força, forces; 5: molt/a, molts.

Preguntes

1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que ets creatiu/va?
2. Valora la teva flexibilitat per adaptar el teu pensament i les teves respostes davant de situacions noves i canviants.
3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit, creus que tens capacitat crítica?

4. Valora de la teva capacitat d'aprendre cooperativament, entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú.
5. Definim el lideratge com el procés d'organitzar, dirigir, coordinar i motivar els esforços dels altres per assolir objectius comuns. Quina creus que és la teva capacitat de lideratge?
6. Creus que ets una persona dialogant? Valora la teva capacitat de diàleg.
7. Valora el teu grau de responsabilitat en el treball en entorns acadèmics.
8. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical?
9. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic?
10. Quina creus que és la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal?
11. Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical?
12. Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge visual?
13. Quina creus que és la teva capacitat per transformar la informació en coneixement a través del llenguatge corporal?
14. Creus que tens recursos per formar-te personal i professionalment a través d'activitats d'expressió (musical, visual o corporal)?
15. Valora els teus recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques o corporals dins i fora de l'escola.
16. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, com valores la teva capacitat de recerca?
17. Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa. Quina creus que és la teva capacitat d'innovació?
18. Definim la competència digital com la capacitat d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes de l'àmbit de la vida personal, el treball o el lleure. En aquest sentit, com valores la teva competència digital aplicada a la recerca?
19. Com valores la teva competència digital aplicada a la innovació?
20. Com valores la teva competència digital aplicada als usos creatius?
21. Entenem els entorns d'aprenentatge com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies utilitzades. Tenint en compte aquesta definició, com valores la teva capacitat per crear nous entorns d'aprenentatge?

ANNEX 7. Primera versió del Qüestionari 2-AL

QÜESTIONARI 2-AL (primera versió)**Títol**

Contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la formació inicial dels mestres del segle XXI.

Presentació

Aquest qüestionari s'adreça als estudiants de tercer d'Educació Infantil i Primària de la URL, amb l'objectiu de preguntar-los quina creuen que ha estat la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la seva formació inicial.

Les dades obtingudes formaran part d'un projecte de recerca del grup GERI de la URL sobre la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari dels Graus d'Educació a la formació dels mestres del segle XXI.

El qüestionari consta de dues parts que es poden respondre en 15- 20 minuts. És voluntari, anònim i no permet identificar els participants.

Esperem que la vostra participació us resulti interessant i agraiem per endavant la vostra col·laboració.

Carmina Folch i Dàvila,
Professora de la URL i investigadora del grup GERI de la URL.
carminafd@blanquerna.url.edu

Consentiment informat

Havent estat informat de les característiques d'aquesta recerca dono el meu consentiment per a què els resultats d'aquest qüestionari formin part de les dades de la recerca.

Si/No

Preguntes

1. PRIMERA PART

Instruccions

Respon a les següents qüestions en una escala de l'1 al 4, tenint en compte els següents valors: 1: molt poc; 2: poc ; 3: força ; 4: molt.

1.1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a desenvolupar la capacitat creativa?

1.2. Definim la flexibilitat cognitiva com la capacitat d'adaptar el pensament i les respostes davant de situacions noves i canviants. Partint de la teva experiència, consideres que el projecte artístic contribueix a desenvolupar la flexibilitat cognitiva?

- 1.3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit diries que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat crítica?
- 1.4. Entenent que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú, creus que el projecte artístic us ha ajudat a millorar en l'aprenentatge cooperatiu?
- 1.5. Definim el lideratge com el procés d'organitzar, dirigir, coordinar i motivar els esforços dels altres per assolir objectius comuns. En aquest sentit, consideres que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat de lideratge?
- 1.6. Partint de la teva experiència, valora si el projecte artístic ha contribuït a millorar la vostra capacitat de diàleg.
- 1.7. Creus que el projecte artístic ha comportat un increment en el teu grau de compromís i responsabilitat en els treballs acadèmics?
- 1.8. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical?
- 1.9. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic?
- 1.10. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal?
- 1.11. Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge musical?
- 1.12. Creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge visual i plàstic?
- 1.13. Creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació en coneixement a través del llenguatge corporal?
- 1.14. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per formar-te personalment i professional, a través d'activitats d'expressió musical, visual o corporal?
- 1.15. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques o corporals dins i fora de l'escola?
- 1.16. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de recerca?
- 1.17. Entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa, valora la contribució del projecte artístic en la millora de la teva capacitat d'innovació.
- 1.18. Definim la competència digital com la capacitat d'utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació per resoldre problemes de l'àmbit de la vida personal, el treball o el lleure. Partint de la teva experiència, diries que el projecte artístic contribueix al desenvolupament de la competència digital aplicada a la recerca?

- 1.19. Creus que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva competència digital aplicada a la innovació?
- 1.20. Creus que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva competència digital aplicada a propostes creatives?
- 1.21. Entenem els entorns d'aprenentatge com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge, inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies utilitzades. Tenint en compte aquesta definició, consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per a la creació de nous entorns d'aprenentatge?

2. SEGONA PART

Instruccions

Valora les següents característiques del projecte artístic:

2. 1. Anomenem el Projecte Artístic **"Interdisciplinari"** perquè té com a objectiu la comprensió i la representació de cada objecte d'estudi a partir de tres llenguatges diferents: visual, sonor i corporal. Valores positivament aquesta característica del projecte artístic? Si/No
2. 2. Justifica la teva resposta.
- 2.3. Entenem que un **procés creatiu** és aquell que condueix a una nova solució (una teoria, un producte, una obra d'art...) a partir de coneixements previs, creant noves relacions entre ells. En el transcurs del Projecte Artístic Interdisciplinari has participat d'un procés creatiu cada semestre. Valores positivament aquestes experiències? Si/No
- 2.4. Justifica la teva valoració.
- 2.5. Definim la **codocència** com l'actuació de dos o més docents en un procés d'ensenyament col·laboratiu, amb un mateix grup d'estudiants, en un mateix espai i temps. Consideres que la codocència és un valor positiu del projecte artístic? Si/N
- 2.6. Justifica la teva opinió.
- 2.7. Entenent que **l'aprenentatge cooperatiu** és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix per tal d'assolir un objectiu comú, creus que l'aprenentatge cooperatiu és un valor positiu del projecte artístic? Si/No
- 2.8. Justifica la teva resposta.
- 2.9. Entenem que **l'avaluació formativa** és la que es desenvolupa durant tot el procés educatiu i que implica l'alumnat a través de l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació compartida amb el professorat a través del diàleg sobre el procés d'aprenentatge. Valores positivament l'avaluació del Projecte Artístic Interdisciplinari? Si/No.
- 2.10. Justifica la teva valoració.

ANNEX 8. Versió pilot del Qüestionari 2-AL.

QÜESTIONARI 2-AL (pilot)

Títol

Contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de competències.

Presentació

Aquest qüestionari s'adreça a l'alumnat de tercer d'Educació Infantil i Primària de la URL amb l'objectiu de preguntar-vos quina creieu que ha estat la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari al desenvolupament de determinades competències. Les dades obtingudes formaran part del treball de camp d'una tesi doctoral sobre les característiques del Projecte Artístic Interdisciplinari i la seva aportació a la formació dels futurs mestres.

El qüestionari consta de dues parts que es poden respondre en 15 minuts. És voluntari, anònim i no permet identificar els participants.

Esperem que la vostra participació us resulti interessant i agraiem per endavant la vostra col·laboració.

Carmina Folch i Dàvila,
Professora de la URL i investigadora del grup GERI de la URL.
carminafd@blanquerna.url.edu

Consentiment informat

Havent estat informat de les característiques d'aquesta recerca dono el meu consentiment per a què els resultats d'aquest qüestionari formin part de les dades de la recerca.

Preguntes.

1. PRIMERA PART.

Instruccions

Respon a les següents qüestions en una escala de l'1 al 4, tenint en compte els següents valors: 1: molt poc; 2: poc ; 3: força i 4: molt.

- 1.1. Entenem que ser creatiu vol dir tenir idees originals i que aporten valor a la solució d'un problema. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a desenvolupar la capacitat creativa?
- 1.2. Definim la flexibilitat cognitiva com la capacitat d'adaptar el pensament i les respostes davant de situacions noves i canviants. Partint de la teva experiència, consideres que el projecte artístic contribueix a desenvolupar la flexibilitat cognitiva?
- 1.3. Considerem que una persona crítica és capaç de valorar la realitat de manera exhaustiva i imparcial. En aquest sentit diries que el projecte artístic ha contribuït a desenvolupar la teva capacitat crítica?

- 1.4. Entenem que l'aprenentatge cooperatiu és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix i interacciona amb els altres per tal d'assolir un objectiu comú. Creus que el projecte artístic us ha ajudat a millorar en l'aprenentatge cooperatiu?
- 1.5. Partint de la teva experiència, valora en quina mesura el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de diàleg.
- 1.6. Creus que el projecte artístic ha comportat un increment en el teu grau de compromís i responsabilitat en els treballs acadèmics?
- 1.7. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge musical?
- 1.8. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge visual i plàstic?
- 1.9. Consideres que el projecte artístic ha contribuït a millorar la teva capacitat de comunicació a través del llenguatge corporal?
- 1.10. Transformar la informació en coneixement implica comprendre la informació que rebem, relacionar-la amb els coneixements previs i expressar-la en un discurs personal. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de transformar la informació i expressar-la a través del so, la imatge i el moviment?
- 1.11. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per formar-te personalment i professional, a través d'activitats d'expressió musical, visual i corporal?
- 1.12. Consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per fomentar la participació dels infants en activitats musicals, plàstiques i corporals dins i fora de l'escola?
- 1.13. Definim la recerca com l'esforç sistemàtic per descobrir o confirmar fets, per investigar un problema nou o per descriure esdeveniments i comprendre les relacions entre variables. En aquest sentit, creus que el projecte artístic t'ha ajudat a millorar la teva capacitat de recerca?
- 1.14. Valora la contribució del projecte artístic en la millora de la teva capacitat d'innovació, entenent que innovar vol dir convertir en realitat una idea creativa.
- 1.15. Partint de la teva experiència, diries que el projecte artístic contribueix al desenvolupament de la competència digital aplicada a la creativitat i la innovació?
- 1.16. Entenem els entorns d'aprenentatge com el conjunt de circumstàncies que poden influir en l'aprenentatge, inclosos els factors físics i socials, els recursos i les estratègies. Tenint en compte aquesta definició, consideres que el projecte artístic t'ha aportat recursos per a la creació de nous entorns d'aprenentatge?

2. SEGONA PART

Instruccions

Respon a les següents preguntes justificant breument la teva resposta:

- 2.1. El Projecte Artístic s'anomena "INTERDISCIPLINARI" perquè cada proposta del curs requereix la comprensió i representació d'un objecte d'estudi a través de tres llenguatges: visual, musical i corporal. Què creus que aporta la interdisciplinarietat al projecte?

2.2. Definim la CODOCÈNCIA com l'actuació de dos o més docents en un procés d'ensenyament col·laboratiu, amb un mateix grup d'estudiants i en el mateix espai i temps. Com valores la codocència en el projecte artístic?

2.3. Entenem que un PROCÉS CREATIU és aquell que condueix a una nova solució (una teoria, un producte, una obra d'art...) a partir de coneixements previs, creant noves relacions entre ells. En el transcurs del projecte artístic has participat d'un procés creatiu cada semestre. Quina valoració fas d'aquestes experiències? Què consideres que has après?

2.4. Considerem que l'APRENTATGE COOPERATIU és el que es dona en grups reduïts on cada participant hi contribueix i interacciona amb els altres per tal d'assolir un objectiu comú. Creus que l'aprenentatge cooperatiu facilita els processos creatius?

2.5. Entenem que l'avaluació formativa és la que es desenvolupa durant tot el procés educatiu i que implica l'alumnat a través de l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i el diàleg amb el professorat sobre el procés d'aprenentatge. Consideres que l'avaluació del projecte artístic ha estat formativa? Com la valores?

ANNEX 9. Correu informatiu enviat a les antigues alumnes participants en l'entrevista.

Benvolguda,

En primer lloc et vull agrair molt la teva col·laboració en aquesta recerca. La teva contribució és molt important per nosaltres, perquè permetrà incorporar la teva perspectiva com a alumna d'una de les primeres edicions del Projecte Artístic Interdisciplinari.

Aquest curs, que és el desè en què impartim el Projecte Artístic Interdisciplinari, estic acabant el treball de camp de la meua tesi doctoral, que estudia la contribució del Projecte Artístic a la formació dels i de les futures mestres.

Des del principi, el professorat participant al Projecte ens hem implicat en un procés de pràctica reflexiva que ens ha portat a qüestionar alguns aspectes del mòdul, incorporar canvis, revisar-los, consolidar-los... tenint en compte també el retorn de l'alumnat de cada grup que passava per l'experiència del Projecte Artístic.

El curs passat, com a part del treball de camp de la tesi doctoral, vam recollir de manera sistemàtica les percepcions de tots/es els/les estudiants d'infantil i primària que van cursar el Projecte Artístic Interdisciplinari. Els vam preguntar quina havia estat la **contribució del Projecte al desenvolupament d'algunes de les seves competències: la capacitat creativa, la flexibilitat cognitiva, la capacitat crítica, l'aprenentatge cooperatiu, la comunicació a través dels llenguatges expressius, la recerca...**

En una segona fase del treball de camp vam comparar les percepcions de l'alumnat amb les del professorat de cada un dels grups classe i és en la tercera fase que voldríem comptar amb les teves **opinions, percepcions, reflexions... al voltant de la teua experiència com a alumna del Projecte Artístic i sobre la repercussió que penses que ha tingut en la teua formació i exercici professional** (si és que n'ha tingut).

Amb aquest objectiu et proposem de participar en una entrevista, d'una durada no superior a 30 minuts, que es realitzarà de forma virtual a través del Google Meet. Si hi dones el teu consentiment, l'entrevista serà enregistrada per tal de poder analitzar les teves respostes com a dades del procés de recerca.

Per tal de contextualitzar les teves respostes, ens ajudarà molt que contestis, prèviament a l'entrevista, un formulari molt breu en què et demanem algunes dades sobre la teua formació i la teua experiència professional. I, com que la teua participació com a alumna al Projecte Artístic ja queda una mica lluny en el temps, si vols pensar-hi abans de l'entrevista pots llegir les preguntes en un document enllaçat al correu.

Moltíssimes gràcies de nou,

Carmina Folch i Dàvila

Investigadora del grup GERI de la Universitat Ramon Llull

ANNEX 10. Guió per a l'entrevista.

Consentiment informat

1. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? Sí / No
2. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? Sí / No
3. Dones el teu consentiment perquè utilitzem les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? Sí / No

Preguntes

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?
Conceptes clau: Interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu i avaluació formativa
2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?
Àmbits: Competències personals, interpersonals, instrumentals (llenguatges expressius, innovació i transformació escolar)
3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?
Exemples: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?
4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?
5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

ANNEX 11. Transcripcions de les entrevistes.

PRIMERA ENTREVISTA (Pilot): AA6.

Promoció 2016-17. Educació Primària anglès.

3 de novembre del 2020, 18:30.

Consentiment informat

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí*

3r. Dones el teu consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí*

Preguntes

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?

Un projecte on has d'englobar tres assignatures, on has de fer una reflexió i sortir de la teva zona de confort per intentar pensar noves maneres de fer i sobretot amb molt de treball en equip. Un projecte on has de posar-te d'acord amb gent que té opinions diferents o idees diferents. I a més com que és subjectiu... cadascú ho veu diferent... i tenint en consideració la part musical, de moviment i plàstica.

- Quan dius subjectiu et refereixes a les propostes?

A les propostes, perquè l'art és subjectiu. A tu un moviment et pot semblar bé i potser a l'altra no li agrada... Fa que hi hagi més rafi-rafes amb els membres del teu grup perquè no és com un altre treball... com que no hi ha una teoria al darrera, has de tenir la ment oberta i intentar pensar què pots fer... és un projecte on no hi ha res marcat... tens molta llibertat, però després tot ha de tenir un perquè.

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

Les bàsiques de les tres àrees... però també la creativitat, la reflexió, l'aprendre d'altres grups o companys... el fet d'investigar... perquè havíem de mirar artistes que hi ha al món... saber trobar aquests artistes o inspiració...

Les bàsiques de cada assignatura... Això no ho recordo tant... el primer trimestre es treballaven més les assignatures, una activitat amb els sons ambientals... sobre el mur...

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

- Abans deies has de sortir de la teva zona de confort...

Jo et seré sincera. En algun moment estava una mica frustrada perquè portàvem una proposta que ens semblava superxula i era com... no això no... i era com ja no sé què s'ha de fer ni que volen i en moltes ocasions m'enrecordo de sentir-me frustrada. Però sí que és veritat que després al final, quan ho veus amb perspectiva i és com uau! Jo em vaig quedar parada de veure com vem acabar. Desde la primera pluja d'idees a on vem arribar, deies uau com ha canviat tot i després t'agrada, i estàs contenta, però m'enrecordo que en molts moments senties molta frustració. I, a més que jo no em considero super creativa, que hi havia gent a la meua classe que era molt creativa. Me'n recordo quan vam fer les performances finals, clar hi havia grups que potser ho havien fet millor i jo deia que guai i en canvi lo meu potser s'hagués pogut millorar, però bueno, jo crec que dintre de tot, per com sóc jo, crec que vam treure algo prou decent.

I en algun moment em donava la sensació que estava molt bé el que fèiem però que faltava el lligar-ho amb una escola, tot i que al final sí que vam acabar-ho lligant perquè després sí que vam fer una presentació lligada a l'escola, però al principi com que no ho sabíem era com... tot això perquè?

Me'n recordo de la performance però no me'n recordo de la proposta a l'escola... tinc allà com un buit... Me'n recordo més de la vivència de la performance del dia que vam fer la performance.

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

Tant en el personal com en el professional... la creativitat, perquè jo no em considerava gaire creativa i en el projecte me'n vaig adonar de que puc anar més enllà del que jo creia. M'ha ajudat a donar més voltes a les coses, a no quedar-me amb la primera idea. Més enllà... ara per ara no. Fa molt poc que estic treballant i pel tipus d'assignatures que estic fent ara a l'escola no he vist encara algo en el que em pugui servir, però en la creativitat sí. L'any passat, que jo feia plàstica, pensava en activitats en què anessin més enllà... que fossin creatius, que no es quedessin amb el primer que veien.

- A primària la feies la plàstica?

A primer i segon de primària, feia la plàstica en anglès...

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

Al Projecte d'infantil, que jo el veia més lligat a l'escola (era un projecte com si l'estiguéssim fent pels nens) l'any passat li vaig treure més suc. A l'escola cada any fem un projecte i l'any passat va ser sobre

l'edat mitjana i de cada assignatura havíem de fer coses relacionades amb l'edat mitjana. I al projecte d'infantil si que ...li veia més connexió amb el que havíem fet a la uni, que nosaltres vam fer el projecte del mar. I aquest any fem el Petit Príncep i aquí jo crec que li podrem treure més suc, perquè és més artístic.

6. *Per a les estudiants de primària que van cursar la Segona Titulació en Educació Infantil: Quines diferències creus que hi va haver entre el primer Projecte (de tercer d'Educació Primària) i el segon (a la Segona titulació en Educació Infantil)? Què et va aportar el segon Projecte Artístic?*

El projecte d'infantil anava més lligat al que després ens dedicarem més professionalment. (...) Està bé que a tercer et trenquis una mica el coco...si a infantil haguéssim tornat a fer algo similar no sé si m'hagués agradat perquè ja has acabat la carrera, ja et sents mestra... ja vols algo com més pràctic, ja que només és un any vols coses que et serveixen, exprimir-ho molt.

SEGONA ENTREVISTA: AA3

Promoció 2013-14. Educació Infantil

20 de novembre del 2020. 17:00

Consentiment informat

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí.*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí.*

3r. Dones el teu consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí.*

Entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?

Conceptes importants: interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu, avaluació formativa.

És un projecte en el qual es complementen i es relacionen les possibilitats que ofereixen les tres diferents àrees amb un objectiu comú. Et marques un objectiu i a partir d'aquí has de relacionar tot allò que ofereixen les tres àrees per ensenyar-te bàsicament, posar un exemple de que tu, en el teu cap o a les escoles, veus que aquestes tres àrees estan fragmentades i en aquest tipus de projecte veus com treballar-ho en comú i com es poden complementar les unes amb les altres.

I és un projecte pràctic, que parteix de l'experiència... Vaig aprendre en un curs de neurociència que "per a què hi hagi aprenentatge ha d'haver-hi emoció" i en aquest projecte hi ha molta emoció realment. Aleshores per descriure aquest projecte diria que és aprendre a partir de l'experiència i l'emoció, no amb teoria sinó amb experiència i amb pràctica.

- És cert que hi ha molta emoció, sobretot a final de curs quan feu la performance...

Hi ha molta emoció, realment passes per uns alts i baixos...

- Tu et refereixes a tot el procés?

Tot el procés, passes per diferents estats emocionals, perquè és una cosa que te la fas teva i la vius i la comparteixes...

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

La resposta ràpida et diria totes, però per especificar... hi he pensat perquè realment es treballa tot... Si anem concretant, competències de l'àmbit lingüístic... sobretot l'expressió oral es treballa moltíssim, perquè precisament el mestre és una persona que s'ha d'expressar, l'han d'entendre els nens i fer-ho no és tan fàcil i aquest tipus de projecte t'ensenya, t'ajuda a expressar-te diferent, no només parlar i explicar que és per exemple... la continentalitat (que l'altre dia ho fèiem), és buscar la manera expressiva, amb les diferents possibilitats d'expressió, en aquest cas l'expressió corporal, musical, artística, de mil maneres... com pots tu desenvolupar el teu discurs oral sigui amb nens, amb pares... en exposicions orals, no sé robots que parlen sinó anar més enllà.

És alguna cosa que de petits ningú ens ensenya i tothom ens exigeix...

En l'àmbit artístic, musical, d'expressió corporal i plàstic, evidentment en tot moment s'han de treballar aquests tres àmbits... jo m'enrecordo que anàvem construint el projecte i ens deien és que falta més d'això i doncs vinga ho introduim i al final acabaves agafant de tot arreu i aprenent. Perquè al final al ser un grup doncs a una se li donava millor el tema musical, a l'altra el tema plàstic i tu aprenies d'aquesta altra i acabes tenint aquestes nocions, acabes treballant aquestes competències.

També crec que es treballen molt competències intrapersonals i interpersonals. A nivell de grup es creen aquests altibaixos que et deia de... t'has d'entendre amb aquest grup perquè, ara un moment em colo amb l'intrapersonal, és un treball que t'arriba molt, al ser tan d'expressió, cadascú vol aportar tant d'ell mateix i cadascú és tan diferent que de vegades no és fàcil, no és fàcil relacionar la individualitat de cadascú... i surten coses. Aleshores et permet escoltar, treballa l'escolta dels altres, integrar el que els altres t'aporten amb lo teu. A nivell intrapersonal et permet escoltar-te a tu mateix que això no ho fem sempre i t'ajuda a fer aquests exercici d'introspecció i d'aportar el que tu pots oferir al grup i al projecte.

- Ara introdueixo una pregunta que no estava prevista, però tu recordes el tema que vau treballar vosaltres?

Sí, els prejudicis i les cadenes socials...

- Perquè ara quan parlaves d'introspecció... hi ha temes que ho permeten més que d'altres i aquest justament molt.

Realment sí, clar, et parlo des de l'experiència que vaig tenir...

- Hi ha temes tractats més des de l'humor o des de la recerca... però, en canvi, aquest és un tema que has de començar per fer-te preguntes a tu mateix...

Sí però l'humor també tindria aquesta competència social i intrapersonal de voler fer riure l'altre, no és gens fàcil fer riure l'altre... aleshores què puc fer jo, què puc aportar per fer riure l'altre...

- És veritat... has parlat de l'expressió, tant oral com a través d'altres llenguatges, has parlat d'aquest treball més de grup, tan intrapersonal com interpersonal, hi ha alguna altra competència que vulguis destacar?

Si, a nivell social et permet també fer, en el nostre cas sobre els prejudicis i les cadenes socials, fer aquestes crítiques, aquestes demandes socials... és un treball que et permet fer-ho.

- Ho intentem... quan proposem temes nosaltres intentem que tinguin aquest caire més social, però després els alumnes tendeixen a portar-los al seu terreny, que també ho entenc, més personal. També sempre són temes molt oberts, perquè cadascú se'l faci seu, com deies abans.

Potser de procés seria molt interessant fer-ne dos perquè entrin en això i trenquin això de què.. com és això de què "la educación ha roto la creatividad de los niños"... perquè nosaltres estem tan acostumats a fer-ho tot tan rígid que potser per això aquest exercici la gent necessita fer-lo tan íntim per després trencar i fer algo social. Potser la gent té tanta necessitat de fer algo així... que quan t'ho ofereixen ho agafes i per això costa tant anar més enllà i buscar més el social.

- Aquesta idea és molt interessant però se'ns fa curt el curs perquè ja ho veiem que caldria un segon projecte però no ens hi cap al curs. I també és veritat això que deies d'aquesta necessitat que tenen els alumnes de tenir un espai per parlar d'ells que no hi és enlloc i llavors quan tu dones aquesta flexibilitat surt això i la veritat és que a vegades surten coses interessantíssimes... m'apunto aquesta suggerència teva de què caldria fer dos projectes.

Perquè a més és bonic veure com... la gent que té facilitat d'acord, però la gent rígida, de mentalitat rígida i que de sobte es trenquen... és preciós!

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs? Per exemple: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?

Vaig començar molt il·lusionada perquè a mi m'encanten aquest tipus de projecte i llavors estava aquí, pujada, pujada, pujada (amb el braç fa el gest de pujar i s'atura) i després va ser molt difícil trobar un tema que ens motivés a les que érem, 5 o 6, que ens motivés a totes. Els mestres ens ho anaven qüestionant tot, i a la que ho teníem ens ho qüestionaven, i a la que ho teníem ens ho tornaven a qüestionar i m'enrecordo que els grups ja havien començat i nosaltres encara no teníem tema... i estàvem més perdudes! Que ja em començaven a agafar les suors... havia de ser algo molt maco i em sorprèn que no surti res! Però pel que et deia abans que érem persones molt diferents buscant un objectiu comú. Després a la que ho vem trobar, que a nivell personal em va agradar molt, perquè jo sempre he sigut una persona creativa jo crec, però escolarment sempre m'ha costat tot molt i llavors sempre m'ha costat donar la meua veu, mai no he liderat gaire, de fet sempre m'ha costat parlar per si m'equivocava i he anat evolucionant gràcies a la universitat. Tu ja em vas conèixer al final, però jo al principi tenia molta por de parlar i ser escoltada. Llavors vaig dir una idea que els hi va encaixar moltíssim a totes i a partir d'aquí vem tirar, tirar, tirar, tirar i va fluir molt bé. Teníem unes persones al grup d'aquelles que normalment es deixen portar en els treballs i estaven molt motivades i a partir d'aquí el projecte va ser preciós. Va haver-hi moments d'aquells d'emoció en els assajos que la gent s'implicava més i menys, que acabaves destrossat físicament i emocionalment i després la mostra va ser espectacular. És que vam acabar plorant i tot dins de la mostra. Hi havia un moment que havia de fer veure que plorava i em vaig posar a plorar de veritat... del moment, de l'emoció. L'evolució jo crec que va ser de muntanya russa: Va ser pujar, baixar en el sentit d'incertesa, dubte, estar totalment perdudes, tornar a pujar i gaudir-ho moltíssim.

- És un procés bastant comú aquest que expliques... costa trobar tema... És el més difícil. Un cop l'has trobat és això que dius, tot flueix, perquè aleshores nosaltres hi som per donar-vos idees, però si el tema no és de debò consensuat el projecte no avança.

És que els qüestionaments estan bé, van molt bé perquè al principi estàs "Grrrr no m'estàs deixant avançar" però gràcies a aquests qüestionaments acabes construint algo del que et sents encara més orgullós.

- Que bé que ens digueu això perquè nosaltres percebem a vegades la hostilitat...

Hi és, existeix aquesta hostilitat, hi ha un moment que sí...

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

A mi em va aportar aquesta idea de treballar un mateix objectiu a partir de les tres àrees. Em va agradar això, **experimentar** això. Perquè sí que hi ha altres treballs interdisciplinaris però molt teòrics, però aquest treball tan artístic que t'aporta tantes competències... després fins i tot vaig aprendre, en tema digital, que no ho he dit abans, una edició de vídeo que no se m'hagués acudit mai, amb un professional que vam visitar, i a partir d'aquí com a mestra i com a persona que era un desastre

(en tema digital jo no sóc molt habilidosa) em va ajudar moltíssim. Però sobretot sobretot si he de remarcar algo és el fet d'aquesta mirada de poder integrar diferents àrees en un objectiu.

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

Al Sant Lluís, el meu segon any (...) feiem projectes setmanals i vam voler fer un projecte artístic. Aleshores vaig aportar la idea, pensant en aquest que havíem fet a la universitat (estàvem treballant els quadres), de partir d'un mateix quadre i proposar-lo desde les diferents disciplines artístiques entenent que l'art no només es veu sinó que es viu. La idea la vaig treure, i ho vaig explicar, de la universitat: No és només veure un quadre i ja està, sinó que el vius. La proposta és que cadascú, segons els seus interessos, aptituds, ganes, podien apuntar-se al taller que volguessin per interpretar aquell quadre: Podia ser d'expressió corporal, a partir d'una performance; podia ser literari, a partir de contes, que van sortir preciosos; podia ser plàstic, fent textures, pensant en les persones invidents que no poden veure el quadre però el poden tocar; culinari, podien cuinar-lo i finalment musical, una peça que si l'escoltaven els recordava el quadre.

- Ara m'està venint una idea al cap i és que et convidarem a la universitat a explicar tot això als alumnes...

[Riu] Va ser xulo perquè sobre el que deies abans del caràcter social, després vam fer un projecte sobre els sentits i, en un casal (aquests estiu que també vaig fer una adaptació), partíem de la idea que les persones que els manca algun sentit Com poden gaudir de l'art? I no vam tenir temps però jo volia contactar amb algun centre de discapacitat visual per portar-los aquestes obres d'art clàssiques a partir de textures. Vam relacionar al final l'art i els sentits i es va treballar molt el tema de les intel·ligències múltiples: cadascú aporta el que ell pot oferir i es complementa amb les idees que poden aportar el altres. Aleshores al final fèiem això: el museu on tu podies escoltar el quadre, tocar el quadre, veure el quadre, tastar-lo al final no...

També he estat mestra de teatre a Decroly i tenia molt present el fet, també ho tenen present a Decroly però jo ja venia amb aquest bagatge de la universitat i d'aquests projectes que havia fet, quan preparàvem l'obra que havíem de fer, m'agradava comunicar-me amb les altres àrees perquè aportessin. És a dir, desde català m'ajudaven amb el guió, a plàstica amb els decorats, a música (vam fer El Petit Príncep), a educació física fins i tot vam fer assajos, acrosport... Va ser molt xulo. A la que ja ho entens, per exemple a partir del projecte a la universitat, t'obre una quantitat de possibilitats quan estàs treballant. Mes que res que t'obre, t'obre el cap, ja no estàs fraccionat (ara toca plàstica, ara toca català...). No, te n'adones que, un moment, ho podem fer més interessant, anar més enllà.

Com m'enrotllo oi?

- Nooo, m'ajuden molt aquests exemples concrets perquè és el que busquem i el que ens agradaria que veiessin els nostres alumnes actuals que a vegades diuen: "I això a l'escola com?" També a vegades estan en unes escoles de pràctiques en què tot això està a anys llum (...) i ens costa trobar aquesta connexió amb l'escola...

A Decroly els mestres parlen molt, es comuniquen molt. Passa el de música i pregunta: "Què esteu fent? Ah, doncs ho aprofitaré". O quan estava a infantil, estàvem treballant el cos i el mestre d'educació física va dir: "Em prepararé unes sessions per treballar tot això..." A música també... treballen moltíssim a nivell interdisciplinari i el teatre és el punt d'unió preciós de tot... ai, era tan bonic! Vaig fer unes obres, una anada d'olla tan divertida!

TERCERA ENTREVISTA: AA4

Promoció 2014-15. Educació Primària

14 de desembre del 2020. 16:00

Consentiment informat

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí*

3r. Dones el teu Consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí*

Entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?
Conceptes importants: Interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu, avaluació formativa.

És un mòdul de tres assignatures, de plàstica, música i educació física, que intenta integrar totes aquestes àrees en un mateix treball. La idea és trencar amb l'educació formal i treballar i exposar una temàtica d'una altra manera incorporant el llenguatge artístic, musical, corporal..

- Trencar amb l'educació formal?

Sí... els mestres de primària intentem ser més creatius, no fer-ho tot sobre paper... documentar, deixar d'escriure-ho tot... però això a la universitat no es fa. La universitat és molt formal, tot són treballs, i ho defenso moltíssim perquè estàs fent una carrera i forma part de l'aprenentatge, però també és veritat que en una facultat d'educació en què el que s'intenta per part del professorat és crear mestres més competents, més creatius i que portin a terme metodologies com aquestes, potser sí que és necessari viure-ho en primera persona, perquè moltes vegades a les pràctiques no es viu, perquè t'han tocat escoles més tradicionals... etc.

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

Jo crec que la competència bàsica és la competència artística, perquè és un projecte artístic, però com que és interdisciplinari inclou altres àrees, com he dit, la música, el llenguatge corporal... i segons com plantejes tu el projecte pots incloure encara altres àrees i d'aquesta manera ens ajuda a entendre el món i de forma global, perquè el món és global.

- Quan dius artística t'estàs referint a visual i plàstica o a totes?

A totes, perquè tenim les tres àrees i la música també és art i la dansa, que forma part de l'educació física.

- T'ho comento perquè algunes persones quan parlen de l'educació artística es refereixen només a la plàstica...

Això és veritat, perquè en la nostra història educativa potser hem estat més artístics en una assignatura com la plàstica que no pas en la música. Jo, per exemple, vaig tenir molt mala sort amb la música perquè me la van explicar d'una manera... les notes, que si blanques que si negres, i no vaig disfrutar la música, no em van ensenyar a escoltar, no ens vam posar a ballar, va ser un patiment, no aprovava, l'havia d'estudiar de pe a pa. I el mateix amb l'educació física, jugàvem a jocs, estudiàvem el cos humà, però no ens deixaven desenvolupar-nos creativament com... inventem-nos un joc, fem un ball! Tinc aquesta experiència i potser per això la competència artística la relaciono més amb la plàstica que al final et donen un full en blanc i has de pintar o et donen plastilina i pots crear...

- I potser a la facultat reproduïm això...

Sí, tot i que la meva experiència a la facultat el primer any... el meu grup de classe vam haver d'inventar-nos una cançó, amb el Toni Miralpeix. Va ser molt difícil, i més per una persona que no sap de música, però al final amb l'ajuda de tots vaig crear una cançó que jo no m'ho hagués imaginat mai... les classes eren molt divertides, ens ensenyava música a través del cos, o a través de projectar la veu...

- A part de la competència artística hi ha alguna altra competència que tu recordis...?

Recordo el projecte final...

- La performance... a la performance diries que es treballa alguna altra competència? L'artística està més vinculada a les disciplines, però alguna altra més social o interpersonal...?

La d'entendre el món, per exemple, perquè tractàvem temes molt actuals, que potser no es tracten tant a la universitat, i probablement a l'escola tampoc. Nosaltres vam treballar el bullying, però també es podria treballar la diversitat de gèneres, temes que tenen una repercussió en la persona i trenquen amb els continguts clàssics... per entendre el món i la societat.

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

Per exemple: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?

Jo em vaig trobar bastant perduda. No sé si perquè no havíem fet res semblant abans, no sabíem el que s'esperava. És important tenir clara la finalitat, què vols treballar, perquè al final pots fer algo molt xulo però si no és el que s'esperava o no està enfocat de la millor manera o no has treballat... m'enrecordo que ens van donar varies idees, que si les ombres xinesques, me'n recordo que els havíem de posar si o si, i dius ara com ho poso... després el vídeo, que si ballar i cantant... perquè hi havia el vídeo però també la performance en directe... moltes coses en què pensar. I potser amb tantes tantes coses et perds. També vaig trobar a faltar l'acompanyament en tot el procés. Perquè era semestral l'assignatura... pot ser?

- A primària sempre ha estat anual però el primer semestre feieu sessions per assignatures i el segon semestre es feia el projecte que lligava les tres matèries

Si, tens raó. Doncs potser un semestre es va quedar... no curt perquè al final és bastant llarg, però els moments de trobada que teníem com que érem tants, doncs potser eren 5 o 10 minuts de conversa. I vaig trobar a faltar aquest acompanyament, si tens una idea que et sàpiguen orientar d'una altra manera, donar més referents, perquè quan estàs completament perdut és molt interessant veure altres idees. No donar-ho tot fet, però si una mica més d'acompanyament i de conversa entre el professor i l'alumne. I també érem cinc persones i un que vivia a El Vendrell i l'altre que treballava... i era molt difícil trobar-nos i alhora de gravar-nos un no podia venir, l'altre sí... I al final els de sempre acabem fent més feina del que toca però això no es mostra.

Hi havia una mica de problemes en la manera d'organitzar aquest temps de trobades. I potser per part del professorat... és que no vull dir segons què...

- Digues, digues!

Més implicació! Perquè tinc la imatge d'estar allà al seminari que ensenyaves quatre coses que havies gravat i et deien "aneu bé, aneu bé, seguiu per aquesta línia". Però quina línia? Si no sé per on seguir!... Però també a vegades està bé perdre's, perquè et perds i et tornes a trobar i aprens dels errors i ara torno a començar. Seria trobar aquesta balança que, potser també per com sóc jo, va ser un canvi fer aquest projecte, la veritat.

- Sí que és veritat que els primers anys hi havia grups molt nombrosos i si t'havies de repartir...

Clar, si, jo recordo està al passadís esperant que em toqués l'hora perquè sempre vas tard, com quan vas al metge... són coses de la logística i que a vegades necessites més temps, segons quins grups...

Però sí, potser trobar més espais seria cosa de la facultat, que donés la possibilitat als professors, perquè al final tu estàs esperant durant aquelles dues hores i estàs perdent el temps.

- Així tu recordes a l'inici de la performance estar molt perduda i com vas acabar?

Vaig acabar molt bé. Aquest projecte em va agradar molt, crec que al final va sortir algo molt xulo, vam saber relacionar-ho tot. Sí que et compares amb altres grups... això ells ho han fet d'aquesta manera, un altre grup va muntar una cançó i després mires el nostre grup i... és que ningú canta aquí i hem fet el que hem pogut!... Va ser molt guai i és algo que trobo a faltar a la universitat, aquesta posada en escena. Sí que hem fet vídeos per explicar un treball... però això va ser molt pioner perquè és com és el món avui en dia, tot globalitzat interrelacionat, expressar certs conceptes en diferents llenguatges, no cal dir-ho tot amb paraules, a vegades la imatge, els colors... Me'n recordo que vam anar a gravar la sortida del sol a la Barceloneta: aquesta calma del mar, els colors com van canviant. Això és molt xulo, però clar: M'hauré de llevar a les 5 del matí, és feina, és temps i alhora tens quaranta mil altres coses per fer. Però és veritat que jo ho recordo!

La paraula clau és això, la diferència. És un mòdul que marca la diferència, per bé o per mal. Potser a la gent que és molt ordenada, molt tradicional, això no li va o que té molta feina... però segur que d'alguna manera o altra la va marcar, perquè també treballes amb els teus companys d'una manera diferent. Perquè al final en un altre treball de grup un fa una cosa, l'altre una altra i en canvi aquí, ens havíem de veure per gravar-nos perquè havíem de sortir tots i si o si havíem de coincidir.

- No és un treball que puguis fer per trossos...

I aquí marco la idea del professor, que hauria d'ajudar a crear un bon grup. Perquè havíem de ser sis persones i si estàs amb quatre que som molt amics, però els altres no... i encara que estiguem a la universitat, considero que no hem de perdre de vista que és una facultat d'educació i és important la calidesa de la facultat, sentir-te a gust... però hi ha moments que no trobes aquest acompanyament: "Que tot anirà bé, perquè no proves això, mira't aquest vídeo, coneixes aquesta autora...?"

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

Quan vas a la universitat no t'esperes un treball així i això, la diferència, fa que tu et plantejis la teva manera de fer en el dia a dia a l'escola i veure que tot està entrelligat, que mentre fas matemàtiques també pots fer llengua... que quan estàs a infantil, que també hi passo moltes hores, treballem els contes i estàs treballant l'expressió corporal, visual i plàstica, la música, i aleshores sortim fora i no tot queda entre les quatre parets de la classe, vas més enllà. Inconscientment ha tingut una repercussió. Perquè a la facultat et parlen de metodologies actives, però no deixa de ser tot entre les quatre parets de la classe... potser sí que surts al passadís, però mai no sortim a fora! Jo tinc la sort que aquí tinc una mica de jardí, li diem the woods, el bosc. I és molt xulo! A vegades només anem allà i els diem "feu

el que vulgheu” i allà es desenvolupa tot! Una vegada vam fer una mica d’història sobre les fades del bosc i vam dir anem a fer cases per les fades! I estàs desenvolupant tota la competència artística en tots els aspectes: construir, ser imaginatiu i alhora explicar perquè ho fas així. I aquesta assignatura el que fa és això, entrelligar les àrees del currículum, trencar amb l’educació més tradicional de sobre paper i llibre i sortir fora i ser creatius i imaginatius.

- Que xulo això del bosc!

Si, aquí fem escola al bosc. Una vegada al trimestre com a mínim s’hi ha d’anar, però infantil hi va una hora cada setmana. Fem foc, hi posem nubes... tot i el fred que fa i la pluja...a no sé que estigui nevant, s’hi va.

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l’escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

No ho havia pensat fins que he llegit la pregunta. Potser a primària no ho treballa tant perquè com que faig substitucions ja em donen el que he de fer, però a infantil sí, i a més és molt més fàcil perquè ho tens tot per fer-ho i els nens estan molt predisposats. Explicant el conte de Grufallo, és molt típic anglès, passa al bosc... llavors vam anar al bosc a buscar pedres, fustes... i vam representar el conte amb els titelles, amb tot el “display” que diuen del conte i els nens ho feien com volien, feien veus o cantaven, feien moviments. Potser si que d’aquesta manera ho he integrat sense adonar-me’n. A vegades els gravo i després ho mirem i ells es veuen a ells mateixos i jo destaco punts forts. Trobo molt interessant que nens de quatre anys vegin què això està molt ben explicat, això no ho volia dir així, aquesta idea és molt xula... integrats tots els llenguatges possibles. També penso que és molt inclusiu. Pot participar tothom, no cal que diguis una frase molt llarga o no cal que diguis res, també pels nens amb altes capacitats és un moment de deixar-se anar...

- I si tu volguessis fer això a primària? Ho podries fer? L’escola et donaria marge?

Sí, es podria fer. De fet, jo no ho he fet, però sí que ho veig. Tenim un pati molt gran, una part és el bosc, i també hi ha un stage (escenari). A 5è de primària quan hi feia de suport estaven treballant Robin Hood, van fer recerca, un treball escrit i l’activitat final era la posada en escena. En grups, cadascú triava una escena i triava com volia explicar aquella part. Aleshores anàvem a fora a l’stage i ho escenificaven.

- Ja com a curiositat, has parlat d’un conte anglès, del Robin Hood... es treballa molt la pròpia literatura, la pròpia tradició?

Sí, Shakespeare també, molt, molt, Charles Dickens... També la història, els reis i reines... tot molt britànic.

QUARTA ENTREVISTA: AA2

Promoció 2012-13. Educació Infantil

16 de desembre del 2020, 17:30.

Consentiment informat

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí*

3r. Dones el teu Consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí*

Entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?

Conceptes importants: Interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu, avaluació formativa.

Quan em vaig llegir les preguntes vaig estar pensant com explicar-li a algú, perquè quan hi ha moltes emocions pel mig costa de poder transmetre-ho i explicar-ho. També fa uns anys que vaig fer-ho i per recordar-ho tot... Jo ho resumiria com un projecte on aprens a treballar l'expressió no verbal. Estem molt acostumats que tota l'expressió sigui verbal, a les escoles quan treballem l'expressió treballem l'expressió oral i l'expressió escrita... donem expressions per preparar-se a casa, redaccions (Què has fet el cap de setmana?). Sempre escrit o oral. De més petits, sobretot a infantil es treballa molt l'oralitat, però a mesura que van creixent l'expressió escrita va prenent més força. En canvi, a expressarnos a través del cos no hi estem acostumats i un tant per cent molt elevat de quan nosaltres ens comuniquem forma part d'aquesta expressió no verbal: els gestos que fas, la mirada, com somrius, com mous les mans... I crec que no ho treballem. Jo crec que cal un treball més profund i que aquest projecte es faci des de la universitat és molt interessant, el que passa és que no hauria de ser una cosa aïllada. Sinó que hauria de ser una cosa que desde petits ja es pugui tractar. Com a mestra, sobretot en moments més estressants, busques recursos que tu hagis viscut. Llavors si tu no vius la teva escolaritat d'aquesta manera, després com a mestra hi ha d'haver un treball important perquè et surt el que tu has viscut com a alumna.

És un projecte en què aprens a valorar i veure produccions d'expressió de llenguatge no verbal d'altres. Li diria a la persona que ho ha de fer que aprens sobretot a veure que no hi ha coses ridícules. Al principi, per exemple, et fan fer la música i potser t'ho prens com quina vergonya, que ridícul i no veus la importància que hi ha al darrera. És un projecte superdivertit, en grup, de moviment i que aprens, a part de treballar altres llenguatges, a perdre aquesta vergonya, aquest sentit del ridícul.

I relacionat amb el tema que abans hem comentat, el fet de que hi hagi emocions i sentiments pel mig, és que és com s'aprèn i a nivell de neuroeducació està comprovadíssim. On no hi ha sentiment,

on no hi ha educació, no hi ha aprenentatge. Llavors un projecte on et sents involucrat, on t'hi sents part, hi ha sentiments teus pel mig, aprens molt més. Jo segurament no m'enrecordaré de la programació que he fet a *Societat, família i escola*, però en canvi sí que recordo que vam utilitzar quan el vam fer... (El projecte?)

Igual que la sorpresa... quan tu sorprens un alumne... I el treball en equip, el joc, intercanviar vivències en el grup, fer pinya...

I també els petits conflictes que hi ha...

I que els mestres també tinguin una bona relació amb els alumnes, que ells us vegin com d'igual a iguals...

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

La primera competència és l'artística, clar, expressar-te a través de diferents llenguatges, la creativitat...

Després també es treballa la competència social, el treball cooperatiu, ja no treball en grup sinó cooperatiu, treballes junts per un objectiu comú. No és jo faig la meva part del treball i tu ja t'espavilaràs...

- En aquest treball no pot ser

No! (...) T'has d'implicar molt i a més tu no estàs a la teva zona de confort. Tot el que sigui sortir de la teva zona de confort ja provoca un neguit. Si a més, hi ha una altra persona que t'empeny a fer una cosa que no vols fer... no sempre és fàcil gestionar-ho.

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

Per exemple: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?

Jo crec que hi va haver tres moments:

El primer moment, sentit del ridícul, que no estàs a la teva zona de confort, perquè no ho havíem treballat mai, perquè no hem rebut una educació així i crec que encara queda molt camí per fer. També tens una mica la sensació de... estic a la universitat que normalment és estudiar, apunts... però això no vol dir que no estiguis treballant ni que no estiguis aprenent, però hi ha la concepció, igual que a l'escola que passar-ho bé no va de la mà d'aprendre. Les emocions no van relacionades amb l'aprendre.

El segon en què comences a implicar-te, a passar-t'ho bé. Quan t'ho passes bé aprens més. Jo a les entrevistes amb les famílies, per mi el primer objectiu, i més estant a P3, és que els nens vinguin contents a l'escola, que se sentin còmodes i siguin feliços, després tot anirà de la mà... i seran nens amb més ganes d'aprendre, més curiosos, més implicats... Però un nen que ja ve a disgust no li demanis que després estigui per lo que ha d'estar. I el mateix, amb nosaltres a la universitat: Comences a implicar-te, sentir-te còmode a estar bé, a treballar en equip, a veure-hi el sentit. És a dir, no fem això perquè ens ho demanen i ja està... El que en diríem a primària un alumne competent, que sap perquè fa les coses...

I la tercera la satisfacció d'una experiència enriquidora i acabar amb un gran record.

- Tu recordes el dia de la performance?

És el que més recordo, més l'últim dia que el procés. És el que dèiem, que recordes les emocions...

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

A nivell personal, obrir la ment, veure que no hi ha una única manera d'expressar-te, perdre la vergonya, el sentit del ridícul...

A nivell professional en aquell moment no t'ho plantejes, tot és molt nou, molt recent, ets molt jove, ha vist poques pràctiques reals... i quan estàs a l'escola que recuperes el que has après a la universitat... crec que falta un llarg camí i goteta a goteta és com es canvia i formant mestres és com es canvia, però falta molt, perquè tu pots aplicar-ho a nivell individual a la teva aula però un projecte interdisciplinari com vosaltres feieu no el pot aplicar un mestre sol, ha de ser projecte d'escola. Crec que hi està havent un canvi i que les escoles mica en mica estan trobant el camí, però estem en un procés de canvi encara. És que la part artística... és que és canviar la mentalitat de tota la societat.

Reprement la pregunta... Veure que l'àmbit artístic és necessari, no tan sols com una maria. És que si mires el currículum de primària, les hores de plàstica no tenen res a veure amb les hores de matemàtiques!

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

No...

Aprendre a tenir menys sentit del ridícul, potser sí... però això ja depèn de tu com a persona i per això aquest projecte seria interessant no fer-lo només a tercer, sinó que també tingués una continuïtat, perquè si és una cosa aïllada i esporàdica... Que t'ajuda segur, però crec que seria interessant fer-ho al llarg dels quatre anys i segur que la incidència que tindria a nivell professional i personal seria molt diferent.

- Creus que també té a veure amb el tipus d'escola en la que estàs?

Clar, és que jo només he treballat en aquesta escola...

- Per exemple, hi ha escoles que fan teatre com a assignatura...

Nosaltres fem teatre com a racons i s'ho passen els nens super, super bé. Crec que infantil està més obert a aquestes propostes i crec que la manera de treballar d'un mestre d'infantil és molt diferent de la manera de treballar d'un mestre de primària. I he estat a les dues parts. Crec a infantil sense adonar-te'n ho apliques més...

- És el que pensava, que si fas teatre, segur que hi ha algun punt en comú amb el projecte artístic.

Sí, faig teatre, clar! I ara fem nodes d'aprenentatge i cada node va d'alguna temàtica que pensem que està coixa a nivell de currículum d'infantil. Per exemple, de ciències, d'experimentació... i sí que n'hi ha un d'artístic que potser si no hi hagués aquest canvi de mirada no hi seria...

- Aquest node artístic és de plàstica? O es interdisciplinari?

Encara no l'hem fet.. ara n'acabem de fer un de música però el nivell artístic no estava tant inclòs...

Cada quinze dies fem el teatre nosaltres...

- I hi ha només la part verbal? O també plàstica, musical...?

La part plàstica potser no tant... és representar-lo, amb titelles, a vegades es disfressen... Com a tal un projecte interdisciplinari amb les tres àrees no.

CINQUENA ENTREVISTA: AA1

Promoció 2011-12. Educació Infantil

17 de desembre del 2020, 18:00.

Consentiment informat:

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí*

3r. Dones el teu Consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí*

Entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?

Conceptes importants: Interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu, avaluació formativa.

El projecte artístic que vaig viure va ser un projecte interdisciplinari de treballar els diferents llenguatges artístics que havíem treballat a la universitat i posar-los en consonància. Un projecte en que partíem del no res, del buit, i a poc a poc anar fent una trena amb els diferents llenguatges i com una cosa es podia expressar tant amb la música com la imatge... Un projecte d'art on es treballen els llenguatges trenant-se i dialogant un amb l'altre.

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

Va ser un treball creatiu i cognitiu importantíssim, és un projecte en què penses... la creativitat a tope... També el treball en equip va ser cabdal, no era un projecte individual sinó que era en equip i com que no estava traçat el recorregut sinó que estava totalment obert havíem de negociar quina direcció agafàvem cap a on anàvem i travessar el desert tu sol ja és complicat però en equip et pot anar bé, però a vegades et pots desorientar més segons el criteri. Llavors vam haver de consensuar, posar-nos d'acord i quan ja trobàvem un camí conjunt el vincle de l'equip encara era més maco. Vam travessar crisis i també moments de desorientació, però realment ens va vincular molt a nivell emocional que això seria una altra competència. Una seria el treball en equip però alhora el vincle emocional es va estretar entre nosaltres. Com que va ser entrar en un univers del desconegut, de cap a on anem, de prendre moltes decisions, de moments d'eufòria que ja ho tenim, i moments de dir "ai però això té sentit"?... els processos artístics ho tenen això, de transitar per la incertesa i això també quan arribes a port i veus que has de posar-hi hores, però el vincle entre nosaltres es va estretar, ens vam fer més amigues.

Després també a nivell digital vam aprendre perquè vam fer projecció de vídeo i vam combinar amb el teatre, va ser molt maco perquè jo que tenia més prejudicis envers el llenguatge del vídeo vam trobar uns efectes xulíssims i vam estar parlant a dos planos, ens va permetre molt de joc i vam investigar molt a nivell tecnològic les possibilitats que tenia el vídeo... repetir una imatge moltes vegades, la repetició, o jugar amb la imatge i la música alhora, ens va donar molts recursos. Per mi personalment el tecnològic em va obrir una finestra del món del vídeo i l'educació, els textos... actuàvem i es projectava. A nivell, creatiu ens va obrir una finestra molt maca la tecnologia, bé el vídeo.

Era sobre les connexions... això sí que va ser idea meva, jo tenia una llibreta i va ser deixar-nos anar... perquè estàvem encallades.

- Creus que es treballen els llenguatges artístics o més el procés creatiu?

Es treballen els llenguatges però estic d'acord en què l'èmfasi està en un procés, però jo crec que és molt interessant que així sigui, perquè tantes vegades el resultat ens precipita que viure el procés d'aprenentatge i de treball jo crec que és molt ric perquè després també quan estàs a l'escola veus que realment en els processos d'aprenentatge allà està l'aprenentatge. Després el resultat clar que si fem una obra de teatre i actuen davant d'un grup, clar que és important però tot el que hem fet fins arribar a muntar l'obra: la tria dels personatges, on es col·locaven, resoldre problemes tecnològics... tot això ha estat el més important. Actuar davant de públic i rebre la resposta també és important. té molta valua, però si no surt gaire bé, aquí no està l'accent. En algunes escoles hi ha molt de pes en ensenyar-ho a les famílies, en si quedarà bé... En aquest treball malgrat el resultat va ser molt maco i compartir-ho també va ser molt maco i veure el dels altres! Realment m'enrecordo molt d'aquell dia, perquè havies vist tothom com l'havia patit, el procés de cada grup, que no ens aclarim i de cop... és que aquí ens hi hem deixat la pell!

Tot i així jo crec que clarament també es treballen els llenguatges artístics, perquè estàs allà ruminat com ho podem fer això, vas navegant d'un llenguatge a l'altre buscant quina és la millor manera d'explicar-ho...assaig i error... jo m'ho vaig passar superbé, molt gaudi... però era un repte! En canvi un treball molt pautat no es presenta tant com a repte...

L'últim any de carrera és perfectament lícit demanar aquest esforç extra... i no estaria malament que se'n fessin més d'aquests treballs més oberts. N'hi va haver algun, amb la Montser Prats de mates i l'Elena Boada, que també van plantejar un projecte bastant obert. És que per la vida és una competència la creativitat... Una persona que sigui creativa i tingui coneixement dels diferents llenguatges té molt a fer a la vida...

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

Per exemple: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?

Em vaig sentir còmode pel meu recorregut, estudis previs de teatre, no em feia por, era un repte... però era diferent muntar una cosa de teatre amb els meus companys, amb gent de la meva generació, que no amb alumnes molt més joves que tenien uns criteris i uns perfils estètics diferents, vull dir que també va ser un repte en aquest sentit. Però l'actitud inicial era de... "allà que voy"! Això és veritat.

Reconec que inicialment vaig liderar una mica per tirar endavant. Vaig agafar la idea d'anar escrivint, i em van dir "Ah som-hi!" perquè tenia una llibreta que era un abecedari... i llavors vam anar jugant, vaig dir anem provant i després ja veurem!

Va ser molt maco perquè primer elles es van deixar contagiar però després també van agafar, van dir la seva, van aportar. I recordo que, per exemple, en la part tecnològica jo anava més peix... i altres van agafar més... vam anar trobant l'equilibri, no va ser un lideratge únic meu i totes al darrera, crec recordar, eh? Crec que va ser una satisfacció bastant conjunta. Els hi hauríem de preguntar a elles, però jo si que recordo que vam passar moments que vam riure molt, ho vam passar molt bé i va haver-hi molt esforç per part de totes. I la sensació d'esforçar-te molt i arribar a port, amb una cosa que no pensaves per res que acabaries muntant allò, que agafaria aquella forma, aquest element de sorpresa de dir... ostia la capacitat humana! Quan ajuntem quatre ments la capacitat que té això! A mi em va meravellar, no pensàvem... potser una mica... de creure bueno aquestes nenes... és que jo els hi portava molts anys, em vaig sorprendre de dir bueno a veure que podem fer amb aquestes nenes quan jo havia estava acostumada a treballar processos creatius amb gent de la meva edat amb codis que ja coneixien i en canvi allà va ser Ostia no pensava que donarien tant de sí.

Vam dir "que surti la platja" i vam anar a gravar a la platja... "Ara hem de buscar un cementiri... Com serà el meu enterrament?"... i vam anar al cementiri de Poble Nou un diumenge... Ens vam anar contagiant d'energia creativa. És que l'energia creativa és una experiència que quan la vius et dona tanta satisfacció personal que per això a l'escola hi ha d'haver més projectes creatius amb els nens... projectes creatius col·lectius. La col·lectivitat fa que encara tingui més força perquè també és més difícil. Arribar a consensos, arribar a acords... Aquí també hi ha moltes competències de diàleg, gestió emocional... hi ha molta cosa, els egos, que tothom sigui protagonista, les idees de tothom, que tothom estigui content d'aquest treball, que a tothom el representi... ara si ho aconsegueixes! En el meu grup la majoria... tots els grups van fer coses molt boniques, no recordo que fóssim les úniques...

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

Molt interessant! Jo venia del món del teatre i després vaig entrar al món de la psicomotricitat. Sí que havia treballat en una escola que jo era profe d'expressió corporal... sí que havia treballat processos creatius amb els nens, però era d'un sol llenguatge. Em va inspirar.. clar, a l'escola també podem treballar els llenguatges interdisciplinàriament, no ha de ser tan compartimentat. Així com amb els adults ho veia molt clar amb el món de la infància també és possible, perquè hi ha nens que se sentiran més propers a un llenguatge que a un altre i transitar d'un a l'altre i veure que l'art és l'art i que hi podem entrar des d'aquí o des d'allà i que els nens vegin que són vasos comunicants i a nivell de transmissions neuronals... jo no hi entenc però crec que clarament s'estableixen moltes connexions... penso que més enllà del treball cognitiu que fas a nivell creatiu, de pensar i repensar... A mi em va inspirar, clar a la petita infància perquè no es pot treballar també amb les arts a l'escola?

Jo ja portava la meva motxilla però era més del teatre i vaig veure com ara entra el cos, ara la música, ara l'expressió corporal, ara el circ... o fem un treball plàstic...

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

A l'escola es van inventar una història sobre "l'arbre de les prunes màgiques" ambientada al Japó, però això s'ho van inventar els nens. Hi havia un palau... vam veure la bandera japonesa per posar-la al palau, van voler posar el nom del palau i jo vaig dir, "és que al Japó no fan servir el nostre abecedari"...

- A infantil?

Tenia el grup d'infantil i algun nen de 6 anys. Aleshores van fer recerca de l'abecedari japonès. Va ser molt maco perquè vam entrar al traç, els pinzells, la pintura, vam fer grans murals, lletres, l'abecedari... a nivell plàstic era preciós... vam escriure el nom de cadascú en lletres japoneses... vam fer el cartell de l'espectacle amb lletres japoneses, van dibuixar una gran prunera i van fer un cartell anunciant l'obra de teatre

Després un any vam fer un circ. Quan anàvem a fer psicomotricitat, a cicle inicial, com que teníem un trapezi, feien números de trapezi, feien molts salts en plan acrobàcies i van començar a voler fer números de circ i vaig veure allà que hi havia tot un filón. Va ser molt maco perquè els vaig dir "i si muntem un circ, un petit circ que el faríem aquí a la sala de psico i podem convidar algun grup...?" Llavors van fer un llistat de números que podrien aparèixer i vam anar provant: van provar de fer el fakir, uns altres van provar de fer els equilibristes... I al final cadascú va triar quin número volia fer de tots els que havien aparegut. Va ser xulo perquè cadascú va triar si el volia amb música o sense música, si volien parlar o no, si volien que hi hagués músics que toquessin per a ells, en alguns casos era només cos, en altres amb la paraula. Els pallassos vam voler parlar i aleshores vam pensar un diàleg, vam estar improvisant. Tot i que el circ era un treball molt de cos sí que cada número tenia una especificitat: hi havia nens que no volien parlar per res, llavors penjar-se i fer acrobàcies i mostrar-se així i que la música ho marqués... vam buscar músiques les van estar triant... aquesta cosa d'anar barrejant llenguatges interdisciplinàriament...

Un any van voler fer un concert, perquè hi havia nens que tocaven instruments. Una nena va dir "jo voldria fer un concert" i un altre va dir "jo també voldria participar" i aleshores vam dir, doncs qui vulgui participar en el concert que s'apunti. Alguns van dir "jo és que no sé tocar cap instrument però m'agrada molt ballar" I ho vam fer per nosaltres mateixos, no vam convidar les famílies en aquest cas però cadascú va trobar el seu llenguatge. Una nena que ballava a tope i els altres que tocaven percussions, era com una flamenca. Una altra va tocar la guitarra i un cantava... Uns van dir "doncs Laura jo vull que tu toquis la guitarra i jo toco el triangle i fem una peça juntes". Va ser molt senzill, molt senzill...

Ara em ve al cap també una vegada que vam fer un teatre però eren com esquetxos, com números, i uns van fer un petit conte d'una família i uns altres van fer una batucada. Era molt senzill, però molt senzill, eren petits aquests, però aleshores van dir que ho volien fer amb les famílies i a més a més ho

volien fer al bosc. Perquè hi havia una història que passava al bosc i ho van argumentar per aquí i a més a més serà més xulo...I aleshores ja ens veus lligant cordes d'arbre arbre i posant-hi llençols... Va ser molt maco perquè els pares van flipar perquè era molt senzill, però el resultat era el de menys... per ells era tan important estar allà, hi havia tant plaer en això que hem estat preparant durant dues setmanes... I ara entren uns, ara entren uns altres, tothom s'ajudava. I uns van voler-ho fer des de la música, uns van estar ballant i els van portar la música allà, usn altres van fer una petita història... No tenia res més que això però era molt molt valuós i allà cadascú realment va trobar el seu llenguatge. Potser sí que els llenguatges no dialogaven molt perquè eren petits i ho havien creat ells. Segurament anys enrere jo hagués dit "no, anem a fer tots un concert o tots un teatre" I allà cadascú s'expressava des d'on volia i ja estava bé.

També a la meva escola són poquets, l'any que n'he tingut més han estat 17 alumnes i som dues mestres. Aquest any no, aquest any en tinc 11 i sóc jo sola però és clar és molt privilegiat això!

Va haver-hi un nen que obria i tancava la cortina perquè ell no volia fer res més però això era molt important per ell i estava contentíssim, que cadascú va trobar el seu lloc i el seu llenguatge.

Nosaltres cantem cada dia a l'escola, el cant és molt important a l'escola, cada dia fem rotllana i cantem. És molt divertit perquè quan tens una rutina artística a l'escola cada dia et porta cap a un lloc diferent o a jugar amb el llenguatge, a jugar amb els ritmes, treus els instruments, un altre dia hi poses el cos. Vull dir que quan és un llenguatge que no és puntual sinó que forma part del dia a dia, els nens mateixos et donen moltes pistes de cap a on anar.

- Tu t'ho passes bomba!

Si, sempre (...) I en les propostes creatives... l'únic és que el mestre ha de controlar que no se te'n vagi l'ego. És un perill que jo me l'he vist a mi mateixa, que has de treballar... és que quan estàs treballant un procés creatiu amb els nans i a veure cap a on ens porta també has de vigilar de no posar-hi massa cullerada tu. Saber triar el punt que si el resultat no és tan bonic com tu havies pensat però és el seu resultat, endavant. I això sí que podríeu fer una mica de reflexió a la universitat.

- Aquesta reflexió l'hem de fer nosaltres... jo reconec que a vegades conduim una mica massa els grups... és difícil trobar el punt entre només donar una idea o ja conduir-la fins al final...

Jo crec que com a reflexió pedagògica del rol del mestre sobre el procés creatiu. I una altra cosa que també és interessant pensar, aquí a l'escola n'he après molt de la Mar, és l'art necessita sempre el públic? Ha de ser sempre compartit o ja té valor intrínsec per ell mateix? Si necessita ser compartit, en el cas que sigui així, quin pes hi posem en això?

Nosaltres quan parlem de teatre, et parlo ara del cicle inicial, preguntem "davant de qui ho voldreu fer això?" Sempre hi ha algú que diu "a mi m'agradaria davant dels pares" però n'hi ha d'altres que

diuen que no, que els fa massa cosa. Els pares i els ganàpies, que són els adolescents de la ESO, els fa massa cosa, no ho volen. Llavors l'any del circ vam fer els grups on hi havia germans els més petits. els mitjans i els grans i dels ganàpies van venir només tres nenes que eren germanes de nens del grup. Llavors hi havia nens que volien fer-ho davant de les famílies però n'hi havia d'altres que deien que no i aleshores va ser una bona idea que com que ho havien gravat vam fer un cine-circ. Ho vam projectar, vam preparar crispetes, vam preparar les cadires, van venir... Vam dir que només ho faríem si hi havia un representant de cada família, després també vam compartir el vídeo. Veure als nens en una sala fosca, asseguts a terra amb el pare, la mare, als avis els van posar unes cadires al final perquè estiguessin còmodes...No van passar ni la meitat de nervis, ho van sostenir amb molta alegria i ningú va patir. Per això normalment als nens no se'ls hi pregunta, "això davant de qui ho voleu fer"? I tot i així defenso actuar davant de les famílies algun dia, com a experiència escolar, de comunitat. Però crec que ha de ser una cosa que el nen estigui preparat. Jo vaig tenir una nena que es va passar tres anys fent de tècnica de llums, de llums i de so. I jo pensava a veure aquest any si fem alguna cosa de teatre i res obria i tancava porticons i amb les llanternes... I llavors un any havíem de fer una estructura amb el cos d'un helicòpter i estàvem fent proves i ella va entrar en una estructura i la que millor funcionava era la seva estructura, casualitat, no ho vaig fer expressament! Llavors ens feia falta el seu helicòpter i va començar a participar fent d'helicòpter, però era una peça de l'helicòpter, no feia res més! I això ja va permetre que l'any següent fes un petit personatge. Ara aquesta nena ja actua davant de les famílies i clar que té neguit però té molta més seguretat, té més il·lusió que neguit.

S'ha de mirar fins a on el resultat, de cara a les famílies, perd el sentit per als nanos. I això crec que és una reflexió interessant per fer a la universitat.

SISENA ENTREVISTA: AAS.

Promoció 2015-16. Educació Primària

21 de gener del 2021; 17:00

Consentiment informat

1r. Has estat informada de l'objectiu de l'entrevista i de les característiques de la recerca de la qual forma part? *Sí*

2n. Dones el teu consentiment perquè gravi l'entrevista? *Sí*

3r. Dones el teu Consentiment per utilitzar les respostes a l'entrevista com a dades per a la recerca? *Sí*

Entrevista

1. Com explicaries el Projecte Artístic Interdisciplinari a una persona que no l'hagi cursat?

Conceptes importants: Interdisciplina, codocència, procés creatiu, aprenentatge cooperatiu, avaluació formativa.

Jo crec que és la pregunta més difícil... Jo el definiria com un procés, no és pròpiament una matèria, sinó que se't dóna una idea una mica abstracta i llavors, per grups, has d'anar desenvolupant aquesta idea que és tan abstracta i intentar materialitzar-la, que no és fàcil! Quan ja la tens més o menys materialitzada has de buscar una manera d'explicar-la a la resta, passar una altra vegada a l'abstracció i llavors ho has de fer a partir de les arts. Llavors aquí ja es barregen tres grans blocs artístics que serien el cos, la veu amb la música i el que acompanya tot això, l'escenografia, la vestimenta...

2. Quines competències diries que es treballen al Projecte Artístic Interdisciplinari?

Es posa molt en joc la part intra i interpersonal. És a dir, aprens molt sobre tu perquè tot el que és més artístic i sobretot els conceptes que es donen solen ser de caire emocional o que t'arriben tocant i com que treballes en grup hi ha la relació amb els altres i aquesta relació també t'afecta a tu mateix i tu has d'anar canviant coses de tu, pel propi treball. I després hi ha tot el que puguis aprendre més tècnic, informàtic o tecnològic i després, al menys en el meu cas, el tema del cos a expressar coses. El nostre grup ens vam entestar en que tot havia de ser mut o pràcticament mut i llavors el cos havia d'expressar molt però tampoc podia ser una cosa exagerada. I aquí hi va haver un treball molt gran d'expressió corporal, de reflexar el que tu sents a partir de la cara, no només del cos, el ritme, ser capaços de seguir el ritme d'una cançó... coses més tècniques d'alguna manera i després la dialèctica amb el grup, el saber dir les coses sense ferir l'altre, però que al final ho has d'acabar dient perquè és que sinó allò no surt. Aquesta part comunicativa, de respecte... es posa molt en joc.

- No ets la primera persona que ens diu que es treballa molt l'expressió oral...

Sí sobretot en certs moments del procés, quan ja es va acostant la data límit i no ho vas trobant i et vas tensant, el ser capaç de parlar i sobretot de l'escolta activa. Que t'estan parlant i has d'escoltar sense parlar i intentar entendre l'altre. També es posa molt en joc l'empatia, de dir de dir potser jo ho veig d'una manera i l'altre ho veu d'una altra i no s'ha de fer com jo vull, hem de trobar un punt de consens i passa molt per l'escolta. Escoltem a l'altre i segurament que trobarem un punt d'unió però això costa perquè estàs tens i tens moltes matèries, s'acosten els exàmens, tens treballs per entregar i tens aquest que és com una rèmora.. En segons quins moments dius "no per favor acabem-ho ja"!

3. Quina va ser la teva vivència? Quina consideres que va ser la teva evolució al llarg del curs?

Per exemple: T'hi vas sentir còmoda des del principi? Et va ser fàcil entendre les propostes de treball? O vas ser un procés en el que progressivament vas anar entenent l'objectiu de les propostes i vas trobar la manera de donar-hi una resposta?

Jo he de dir que el grup en el que treballava no era la primera vegada que treballàvem junts. De fet era el grup que sempre treballàvem junts, encara som ara amics, i això ens va ajudar moltíssim. Llavors tot el procés, malgrat que en certs moments era tens, no era tan tens per nosaltres en sí sinó perquè hi havia una data límit, hi havia unes reunions en què havies de portar coses i a vegades costava molt d'entendre què t'estaven dient que tu havies de fer.

Les mestres que teníem no sempre estaven les tres presents a totes les reunions. Llavors això feia que segons qui tinguessis ho veia d'una manera i t'orientava cap a una manera i tu desenvolupaves aquella part i llavors quan hi havia unes altres dues t'ho giraven i deies "home, jo ho he fet tot com tu has volgut i ara m'ho gires cap aquí i ara m'ho tornes a girar cap allà"! Era un mareig, ja era una cosa prou abstracta que no se'ns havia demanat mai un treball així i hi havia moments que deies "mira, és que se'm treuen les ganes de continuar perquè... és que estic molt marejada!" Però lo que és el treball en sí, quan nosaltres sabíem el que havíem de fer, a nosaltres ens va agradar, al meu grup. Ens ho passàvem bé fent pluja d'idees i anar pensant coses o anar fent els guions i anar a rodar alguna cosa, ara provar de gravar-ho d'una altra manera, ara ens ho mirem... A nosaltres ens va agradar el procés però sí que és veritat que hi ha moments que el patíem, més per causes externes que no pas pròpies nostres, però jo crec que vam aprendre molt. Si més no encara ens va unir més com a grup.

- Deies que hi havia moments en què teníeu ganes de deixar-ho però que després us va agradar... quin és el moment d'inflexió?

Quan vas a les reunions i vas veient que el que tu vas presentant... veus a la cara que vas bé. En el moment en què veus "vale sí, vas bé, hem de canviar coses hem de perfeccionar, ara és mut, ara heu de ficar música sí o sí, ara heu de parlar però abans no havíem de parlar! Llavors ho tens gravat sense veu i dius i ara com posem la veu a una cosa que ja hem fet sense veu!" Però vas veient que el que tu has fet és bo, ara ja només cal anar-ho perfeccionant. En aquest punt és quan ja respires d'una altra manera perquè com a mínim ja ho tens encarat, ja ho tens perfilat ja ho veus d'una altra manera. Jo crec que nosaltres el que ens va sorprendre molt, o almenys jo parlo per mi, va ser el dia de l'exposició... El nostre plantejament era un vídeo, llavors només havíem de fer Play i un quart d'hora abans ens van dir "no no, heu de fer alguna cosa vosaltres!"... "Què vols dir que hem de fer alguna cosa?"

- Un quart d'hora abans?

Sí, sí, res, heu de fer alguna cosa! Però que vol dir que hem de fer alguna cosa! Hem fet el video! Ens van dir heu d'escenificar d'alguna manera...No sabíem que fer... bé era una hora abans o dues hores abans... jo sé que era el mateix dia amb molt poc temps! I... ara què, ara què, ara què? I al final va ser que els cinc que era érem, tots seriosos, vam entrar, ens vam seure, al seure a terra mirant cap a la pantalla vam posar el vídeo i quan es va acabar el vídeo ens vam aixecar i vam marxar igual que havíem entrat amb un posat molt seriós. Clar això va ser improvisat d'última hora, súper nerviosos, vam pensar no s'entendrà res del que nosaltres hem plantejat, res de res... Hi havia grups que estaven súper contents amb unes ganes de presentar i nosaltres de dir "Ai Déu meu que s'acabi això ja!" I a mi em va sorprendre molt la reacció de la gent perquè la gent va respondre molt bé, els hi va agradar molt, van entendre coses que nosaltres no preteníem, però clar tampoc podies explicar-ho i deies "bueno doncs endavant, serà aquesta la idea" però... Jo em vaig sentir alliberada i contenta. Deies no ho teníem clar al final, no teníem clar que presentàvem i la resposta de la gent va ser com alliberant i

molt reconfortant. I nosaltres ho havíem gravat tot amb una càmera de fotos normal que hi havia gent que havia fet uns muntatges brutals.

- Ara improvitzo... com que m'has dit que feu teatre a l'escola... aquesta idea de que tu vols comunicar una cosa i el que ho rep n'interpreta una altra... no creus que forma part de l'essència de l'art això?

Sí, sobretot de l'art més contemporani... Quan te'n vas molt enrere, l'art figuratiu... és el que és. L'any passat a l'escola vam començar a treballar alguns autor abstractes amb la idea de treballar l'abstracció i acceptar que tu pots mostrar el que tu sents, però el receptor no té perquè captar el mateix que tu vols emetre, perquè qui ho rep ja té la seva pròpia càrrega, les seves coses i segons com està ell, el receptor, en aquell moment, interpretarà allò d'una manera o una altra. I que a part de l'art és acceptar això, que tu pots fer les coses amb una intenció i no tothom ho rebrà igual però això no fa menys valuosa la teva obra. Al meu grup de cicle mitjà el tema de l'abstracció els hi para gran encara (...) ells necessiten plasmar allà que tu vegis que han dibuixat una barca, però si que comencem a introduir aquesta idea.

- Al final és la metàfora...

La poesia la toquem també...

- T'ho pregunto perquè potser és l'única persona que ha parlat d'això i és una de les lluites de l'assignatura: tothom està molt preocupat perquè s'entengui exactament el que vol dir...

Costa cedir... jo ho reconec... hi has dedicat tantes hores que penses i ara la gent s'ho pren així, jo volia dir una altra cosa! I costa aguantar les ganes que tens de dir: "No, això significa això!"

4. Creus que el Projecte Artístic ha tingut alguna incidència en el teu perfil professional o personal? Podries concretar quina ha estat la seva contribució?

Quan vaig començar a estudiar jo treballava d'educadora ambiental i a mi m'agradava molt la idea de treballar el medi com un ecosistema, no com a cosa fraccionada. Llavors quan vaig entrar a Magisteri vaig veure que les assignatures estaven fraccionades i a mi és una cosa que no m'agrada i quan vam fer el projecte vaig pensar: Veus això sí que m'agrada. Perquè no fraccionem les coses, anem buscant els vincles entre les diferents matèries i com se suporten les unes a les altres. Molts cops per explicar una cosa necessites el suport d'una altra matèria. El separar el coneixement a mi és una cosa que no m'ha agradat mai. Llavors quan vaig veure el projecte vaig pensar: Veus sí que es pot fer! I si es pot fer a la universitat és més fàcil fer-ho en una escola, ha de ser més fàcil perquè allò que es treballa és més senzill. I en aquest sentit llavors a l'hora de buscar una escola no em valia qualsevol escola, a l'hora de treballar. Dintre del que es pot relativament escollir em seduïa molt la idea d'anar a treballar en un lloc on veiessin el coneixement com el veia jo. Vaig tenir sort que he ha arribat a una escola que és així. Això és la sort d'estar al moment adequat en el lloc adequat, va ser així.

- Justament ara em parlaves de què feu projectes, que no hi ha gaires matèries...

Sí, la idea del projecte, potser no tan artístic... bé, se'n va fer un de musical, van gravar un disc i ells van escriure les cançons... va ser tot un procés. Per en tots els projectes que hem fet mai és una matèria en concret... Hi ha tot un bloc d'història important (tot això ja s'ha fet, no estem inventant res...), hi ha un bloc lingüístic important, hi ha tota una part emocional-relacional dels nens que per nosaltres és molt important, casi més, o al mateix nivell que el contingut. I això, per exemple, en el projecte artístic que vam fer era bàsic. Si tu no ets capaç de treballar en grup i escoltar els altres el treball no aniran lloc. Llavors nosaltres hi posem molt èmfasi en aquesta part del treball en qualsevol projecte. La part relacional és molt important i et fa créixer a tu com a persona, que et deixis transformar pel que va passant i intentar ser millor persona cada cop en la mesura que es pugui.

5. I en la teva pràctica professional com a mestra a l'escola, creus que ha tingut alguna repercussió? Podries posar un exemple de la seva incidència en les teves intervencions educatives?

- Ja m'has contestat aquesta pregunta... quan parlaves dels projectes a l'escola en què es posa en joc tota aquesta part relacional com al Projecte... I després em parlaves d'un disc, oi?

Aquest projecte va ser del meu grup però jo estava de baixa, el va portar el mestre de música . Jo no hagués estat capaç de fer el que van fer ells. Es necessitava un coneixement musical.

- Però segur que hi haguessis participat! Perquè em deies que van escriure les cançons...

Sí, si... van portar cançons que els agradaven molt, van llegir diferents lletres, van veure com les lletres i la música com s'acompanyen i una a l'altra, quina relació tenen i després van escriure ells les seves pròpies cançons, per grups, en funció de problemàtiques o coses que volguessin explicar. Llavors en aquell moment teníem una fotocopiadora d'aquestes grans que ens fallava molt, vam tenir molts problemes, no podíem fotocopiar, llavors els nens van haver d'escriure, s'enfadaven... i van fer una cançó sobre la fotocopiadora! Perquè és clar era una cosa que a ells els afectava molt, això, les colònies... Una altra sobre l'escola, la peculiaritat de la seva escola. Era molt divertit veure com ells escriuen en funció del que els afecta a ells, la idea que l'artista ha d'escriure sobre el que ell coneix i ells escriuen sobre el que coneixien i el que a ells els afectava de l'escola. Van parlar amb diferents grups de música que coneixia el professor de música, els van explicar com ho fan ells. Tenim pares músics a l'escola que els van fer la base musical, aleshores van anar un dia a gravar, com es grava a l'estudi, com es fa el muntatge... I llavors un dia... Nosaltres quan acabem el primer trimestre fem una festa d'hivern i aleshores en aquesta festa d'hivern van cantar les cançons del disc, com un grup de música, era molt divertit, tenien coreografies i tot! També vam haver de treballar la coreografia!

- És clar, també hi ha la part corporal aquí! I la part escènica... I va dissenyar portada de disc?

Si, van fer fotografia i van fer la caràtula, l'empaquetat de cartró, la caixeta del disc, van escriure per grups als ordinadors les lletres, llavors van fer el llibret de lletres...

- Que xulo aquest projecte pels nens!

Sí... i un altre any, els grans, en van fer un de cinema i van acabar gravant una petita pel·lícula com a projecte. I fa temps jo vaig fer un projecte sobre el món i volien aprendre llengües, vam acotar-ho a quatre, només en vam fer tres (català castellà i anglès) també volien fer francès. Van fer dues situacions lingüístiques que es van inventar ells, uns que anaven a comprar un bitllet de tren i uns altres que estaven esperant l'autobús. Llavors ells van crear-se el seu propi diàleg i vam rodar la mateixa escena disfressats i tot, primer en català, després en castellà i després en anglès, les dues escenes. La idea era després subtítular-ho i fer com un curs, saps com el "Digui, digui"? Doncs la idea era aquesta perquè havíem conegut diferents persones de diferents llocs del món i volien demostrar que havíem après alguna cosa. Van lligar-ho ells a través de la llengua i vam fer tot aquest muntatge.

- M'imagino que, com al projecte... també hi deu haver moments en què... has de gravar, has de tenir les lletres enllestides, que s'ha d'haver assajat... de molta tensió...

Sí... al final sempre els acabes tenint! (riu) Posa-t'hi com vulguis que al final sempre hi ha una data límit que t'has de marcar, o el final de curs, al final... el final de trimestre és aquí... La diferència és que en aquest cas, malgrat sigui jo el mestre, no vols apretar els nens perquè consideres que aquesta pressió no és el que vols que visquin, al final aquesta pressió te l'acabes quedant tu com a mestre que ets el que marques els temps, corre corre que toca fer això... I al final la pressió te l'acabes passant tu perquè crec que els nens no estan preparats per viure aquesta pressió, ja els arribarà, ja la viuen d'una altra manera, a més ells també ho perceben. Quan estem parlant de 3r i 4t... ells ja ho veuen.

Nosaltres acostumem a fer una festa de primavera a principis del tercer trimestre. Tant els de cicle mitjà com els de cicle superior han estat preparant una obra de teatre. En aquest cas no se la inventen ells, nosaltres els passem una obra escrita, adaptada, i l'anem treballant. Aleshores la presenten a les famílies, només a les famílies de cicle mitjà i superior, no és en obert, és en petit comitè, però estem dalt d'un escenari amb escenografia... mínima... perquè jo també sóc partidària... és una cosa que se'm va quedar gravada del projecte: menys és més!

- De la Núria Batlle!

Siii! (riu) Jo aquesta idea la tinc gravada i les obres de teatre, com a mínim des de que hi sóc jo, els mitjans són mínims, que a vegades la Mar em diu "home Neus, poden fer alguna cosa!", "No, no, no, no, no! Ja s'entén, no cal". Al final és mínim perquè crec que l'escenografia és un cost molt elevat d'esforç que l'has de treure d'alguna banda o altra perquè el temps és el temps. Jo prefereixo que els nens se sentin segurs practicant molt la part de cos, la part de teatre, que no pas fent una gran escenografia, perquè sinó al final s'amaguen darrere l'escenografia. I jo crec que al final els pares

venen a veure els seus fills, no una gran escenografia, i tampoc hem d'anar al Nacional o al Lliure. A més jo sempre els hi dic: és una obra que és d'un dia, és ara, heu de gaudir el moment perquè això és molt d'esforç... una mica com... Podria fer un paral·lelisme amb el Projecte Artístic, és molt d'esforç per un moment i ja està! Per tant, has gaudir d'aquest moment, perquè és únic, no es repetirà i el valor que té és aquest. I amb els nens intentem acompanyar-los molt. Hi ha qui no vol de cap manera sortir a l'escenari. Cap problema, faràs d'apuntador, faràs de maquinista, faràs el que sigui, però col·laboraràs, formes part d'aquest projecte i ets una peça important per nosaltres, això sí que ho marquem molt. Aquí sí que hi ha l'estrés, hi ha la pressió... perquè a l'escenari hi surten ells, els mestres no sortim, aquí l'important sou vosaltres. Llavors aquí sí que hi ha pressió, estrés, que s'ho passen malament... I un cop han acabat llavors la farien mil cops l'obra, tornem a fer-la! I els dic no, no, no! No tornem a fer l'obra perquè ara els nervis els passaria jo!

- No feu gira...

Això sí que no! Jo passo uns nervis horribles, per ells, perquè els veus allà, els veus patint, hi ha nens que la nit abans no dormen i els nens que t'ho diuen: "en té moltes ganes però s'ho està passant molt malament" I tu has de fer el cor fort i dir: "No et preocupis, no passa res... tu tira, tu dona-me'l i marxa". Perquè a vegades quan veuen els pares es derrumben. No els deixem entrar fins al moment i que els nens no els vegin perquè a vegades vols fer un bé i acabes com removent emocionalment al nen en un moment en què està molt fràgil. El suport en aquell moment ha de venir dels mestres, no pot venir de les famílies, és el propi grup el que sosté.

